



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

4

Выпуск (857)

ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Год основания – 1940

Москва
ФГБОУ ВО МГЛУ
2025

1930



MINISTRY OF SCIENCE AND HIGHER EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION
FEDERAL STATE BUDGETARY EDUCATIONAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION
«MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY»

VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

EDUCATION AND TEACHING

4

Issue (857)

The year of foundation – 1940

Moscow
FSBEI HE MSLU
2025





ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

выпуск 4 (857)

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор
Н. Ф. КОРЯКОВЦЕВА

Заместитель главного редактора
Г. М. ФРОЛОВА

доктор педагогических наук, профессор

кандидат педагогических наук, профессор

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Абдуллин А. И.	доктор юридических наук, профессор (КФУ)
Афанасьев С. Ф.	доктор юридических наук, профессор (СГЮА)
Барышников Н. В.	доктор педагогических наук, профессор (ПГУ)
Быков А. К.	доктор педагогических наук, профессор (Военный университет)
Василевская Л. Ю.	доктор юридических наук (МГЮА)
Василишин И. И.	кандидат юридических наук, доцент (МГЛУ)
Воронин М. Ю.	доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Габов А. В.	член-корреспондент РАН, доктор юридических наук Институт государства и права РАН
Гальскова Н. Д.	доктор педагогических наук, профессор (ГУП)
Демина Д. А.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Денисенко С. И.	доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Дмитриева Л. Г.	доктор психологических наук, доцент (УУНиТ)
Жигалев Б. А.	доктор педагогических наук, профессор
Казакова В. А.	доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Калинина Н. В.	доктор психологических наук, профессор (РГУ им. А. Н. Косыгина)
Карпинский К. В.	доктор психологических наук, профессор (ГрГУ имени Янки Купалы)
Коняхин В. П.	доктор юридических наук, профессор (КубГУ)
Лебедева Н. В.	доктор педагогических наук, доцент (РЭУ им. Г. В. Плеханова)
Лямзин М. А.	доктор педагогических наук, профессор (ОУЭУП)
Миронова О. И.	доктор психологических наук, доцент (НИУ ВШЭ)
Пашукова Т. И.	доктор психологических наук, доцент (МГЛУ)
Перлова О. В.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Петручак Л. А.	академик РАЕН, доктор юридических наук, профессор (МГЛУ)
Подпругина В. В.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Полякова Т. Ю.	доктор педагогических наук, доцент (МАДИ)
Рыблова А. Н.	доктор педагогических наук, профессор (МГЛУ)
Сидоренков А. В.	доктор психологических наук, профессор (ЮФУ)
Слесарев В. Л.	доктор юридических наук, профессор (Исследовательский Центр частного права имени С. С. Алексеева при Президенте Российской Федерации)
Соколова А. С.	доктор педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Троицкая Е. А.	кандидат психологических наук, доцент (МГЛУ)
Харламова Н. С.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)
Холиков И. В.	доктор юридических наук, профессор (Институт законодательства и сравнительного правоведения при Правительстве РФ)
Хребтова Т. П.	кандидат юридических наук (МГЛУ)
Шестерякова И. В.	доктор юридических наук, доцент (МГЮА)
Юркина Л. В.	кандидат педагогических наук, доцент (МГЛУ)



VESTNIK

OF MOSCOW STATE LINGUISTIC UNIVERSITY

Issue 4 (857)

Published by the decision of the Academic Council
Moscow State Linguistic University

Editor-in-Chief

N. F. KORIAKOV TSEVA

Deputy Editor-in-Chief

FROLOVA G. M.

Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor

PhD in Pedagogy, Professor (MSLU)

EDITORIAL BOARD

Abdullin A. I.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (KPFU)
Afanasiev S. F.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (SSLA)
Baryshnikov N. V.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (PSU)
Bykov A. K.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (Military University)
Vasilevskaya L. Yu.	Doctor of Law (Dr. habil), Professor (MSAL)
Vasilishin I. I.	PhD in Law (MSLU)
Voronin M. Yu.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Gabov A. V.	Correspondent Member of Russian Academy of Sciences, Doctor of Law (Dr. habil) (ISL of the Russian Academy of Sciences)
Galskova N. D.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MRSU)
Demina D. A.	PhD (Pedagogy), Assistant Professor (MSLU)
Denisenko S. I.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MRSU)
Dmitrieva L. G.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (BSU)
Zhigalev B. A.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil), Professor (LUNN)
Kazakova V. A.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Kalinina N. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (RSU named after A. N. Kosygin)
Karpinskii K. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (Yanka Kupala State University of Grodno, the Republic of Belarus)
Konyakhin V. P.	Doctor of Law, Professor (Dr. habil) (KUBSU)
Lebedeva N. V.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Lyamzin M. A.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (OUEUP)
Mironova O. I.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (HSE University)
Pashukova T. I.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (MSLU)
Perlova O.V.	PhD in Pedagogy (MSLU)
Petruchak L. A.	Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Podprughina V. V.	PhD in Psychology (MSLU)
Polyakova T. Yu.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MADI)
Ryblova A. N.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Sidorenkov A. V.	Doctor of Psychology (Dr. habil) (SFU)
Slesarev V. L.	Doctor of Law (Dr. habil) (The Private Law Research Centre under the President of the Russian Federation named after S. S. Alekseev)
Sokolova A. S.	Doctor of Pedagogy (Dr. habil) (MSLU)
Troitskaya E. A.	PhD in Psychology, Associate Professor (MSLU)
Kharlamova N. S.	PhD in Pedagogy (MSLU)
Kholikov I. V.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Khrebtova T. P.	PhD in Law (MSLU)
Shesteryakova I. V.	Doctor of Law (Dr. habil) (MSLU)
Yurkina L. V.	PhD (Pedagogy), Associate Prof. (MSLU)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Применение технологий искусственного интеллекта при разработке учебных материалов для студентов нелингвистических направлений подготовки БЕЛОГУРОВА М. Ю.	9
Проектирование полиперспективной модели педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса ВОРОНИНА А. И.	16
Преподаватель перевода в эпоху цифровой трансформации: результаты форсайт-сессии «Преподаватель перевода 2040» ГАВРИЛЕНКО Н. Н.	24
К вопросу о развитии когнитивных умений интерпретации художественных текстов ГЕРАСИМОВА А. П.	32
Формирование универсальных и профессионально значимых компетенций, развитие личности студента посредством участия в проекте «обучение служением» ДАНИЛИНА Е. А.	38
Развитие у студентов-нелингвистов умений иноязычной устной коммуникации с опорой на цифровые технологии КОМОЧКИНА Е. А.	46
О новых подходах к обучению русскому языку студентов-переводчиков КОСМАРСКАЯ И. В., ГУЛОВА И. А.	55
Критерии отбора художественного текста для обучения чтению на китайском языке СЫЯО ЛИ	63
Развитие исследовательских умений в рамках профессионально ориентированного изучения иностранного языка (на материале научных текстов) ПЕРЛОВА О. В.	70
Профессионально ориентированный учебник по языкам стран СНГ как инструмент формирования профессиональных компетенций ХАРЛАМОВА Н. С., ХУЛХАЧИЕВА Ж. С.	76
Обучение профессионально ориентированным иностранным языкам студентов педиатрического профиля: содержательный аспект ХРИСТОФОРОВА Д. А.	85
Особенности использования коммуникативно-прагматического подхода в обучении младших школьников иностранному языку ЭРРЕРА ПАВОН Ю. Р.	93

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Уровни сенсорного развития у дошкольников 4–7 лет АБРАМОВА Н. В.	99
Удовлетворенность трудом у преподавателей вузов с разными мотивами профессиональной деятельности АХМАДИЕВА Л. Р.	106
Методика обучения студентов факультета заочного обучения МГЛУ с синдромом дефицита внимания и с гиперактивностью КУДИНОВА Е. С.	113

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Концепция вины в уголовном праве Республики Сингапур КОРАБЛЁВА С. Ю.	121
Подходы к определению категории «информация» и ее связь с феноменом информационной безопасности МАБЕ М. К.	129
Противодействие экстремизму: современные угрозы и ответные организационно-правовые меры ПРОКОФЬЕВА Т. В.	135

PEDAGOGICAL STUDIES

Using Artificial Intelligence Technologies for the Development of Teaching Materials for Non-Linguistics Students BELOGUROVA M. YU.	9
Designing a Polyperspective Model of Teacher-Student Interaction in the Educational Process VORONINA A. I.	16
Translation Teacher in the Age of Digital Transformation: Results of the Foresight Session “Translation Teacher 2040” GAVRILENKO N. N.	24
Developing Cognitive Skills of Interpreting Literary Texts GERASIMOVA A. P.	32
Formation of Universal Cultural and Professionally Significant Competencies. Development of the Student's Personality Through Participation in the Project “Educating by Serving” DANILINA E. A.	38
Developing Non-Linguistics University Students' FL Oral Communication Skills Using Digital Technologies KOMOCHKINA E. A.	46
On the New Approaches to Teaching Russian to Translation and Interpreting Students KOSMARSKAYA I. V., GULOVA I. A.	55
Criteria for Selecting Fiction Texts for Teaching Reading in the Chinese Language SIYAO LI	63
Developing Research Skills as a Component of Professionally Oriented Language Studies (based on Scientific Texts) PERLOVA O. V.	70
Professionally Oriented Textbook on the Languages of the Cis Countries as a Tool for Forming Professional Competencies KHARLAMOVA N. S., KHULKHACHIEVA Z. S.	76
Teaching Professionally Oriented Foreign Languages to Pediatric Students: Content Aspect KHRISTOFOROVA D. A.	85
Features of Using the Communicative and Pragmatic Approaches in Teaching Foreign Languages to Primary School Children HERRERA PAVON YU. R.	93

PSYCHOLOGICAL STUDIES

Levels of Sensory Perception Development of Preschoolers Aged 4–7 Years ABRAMOVA N. V.	99
Job Satisfaction among University Teachers with Different Professional Motives AKHMADIEVA L. R.	106
Teaching ADHD Students at the MSLU Faculty of Blended Learning KUDINOVA E. S.	113

LEGAL STUDIES

Key Aspects of Fault Elements in Singapore KORABLEVA S. YU.	121
Approaches to Defining the Category of 'Information' and Its Relationship With the Phenomenon of Information Security MABE M. K.	129
Countering Extremism: Modern Threats and Organizational and Legal Responses PROKOFIEVA T. V.	135



Применение технологий искусственного интеллекта при разработке учебных материалов для студентов нелингвистических направлений подготовки

М. Ю. Белогурова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
mblgrva@gmail.com*

Аннотация. В статье рассматривается применение технологий на базе искусственного интеллекта (ИИ) для обучения иностранным языкам в вузах. Особое внимание уделяется использованию современных инструментов ИИ для разработки учебных материалов. Примеры успешной интеграции ИИ в образовательный процесс демонстрируют, как эти технологии могут оптимизировать процесс обучения, делая его более интерактивным и разнообразным. Статья будет полезна педагогам, исследователям и разработчикам учебных материалов, которые заинтересованы в инновациях и стремятся улучшить процесс обучения иностранным языкам с помощью передовых технологий.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение иностранному языку, учебные материалы, цифровые технологии

Для цитирования: Белогурова М. Ю. Применение технологий искусственного интеллекта для разработки учебных материалов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 9–15.

Original article

Using Artificial Intelligence Technologies for the Development of Teaching Materials for Non-Linguistics Students

Maria Yu. Belogurova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
mblgrva@gmail.com*

Absrtact. The article deals with the application of artificial intelligence (AI)-based technologies for teaching foreign languages at university level. Particular attention is paid to the use of modern AI tools for the development of teaching materials. Examples of successful integration of AI into the educational process demonstrate how these technologies can optimize the teaching process by making it more varied and interactive. The article will be useful for educators, researchers, and developers of teaching materials who are interested in innovations and strive to improve the process of teaching foreign languages through advanced solutions.

Keywords: artificial intelligence, foreign language teaching, teaching materials, digital technologies

For citation: Belogurova, M. Y. (2025). Using Artificial Intelligence Technologies for the Development of Teaching Materials for Non-Linguistics Students. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 4(857), 9–15. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы цифровые технологии развиваются с такой скоростью, что роль компьютера в образовательном процессе значительно изменилась. Современные технологии предоставляют широкий спектр инструментов, которые помогают преподавателю иностранного языка в подготовке к занятию, в организации, управлении и индивидуализации учебного процесса.

Согласно ФГОС ВО бакалавриата по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, преподаватель иностранного языка должен обладать рядом общекультурных компетенций, среди которых есть и работа с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией для решения профессиональных задач¹. При оценке деятельности преподавателей иностранного языка акцентируется внимание на ключевых аспектах учебного процесса, которые способствуют его эффективности. Одним из основных параметров оценки качества учебного занятия является готовность преподавателя к его проведению, что предполагает наличие плана урока и учебно-методических материалов, разработанных на основе рабочей программы дисциплины [Фролова, Щукин, 2018].

Преподаватели иностранных языков всё чаще сталкиваются с необходимостью освоения современных компьютерных технологий для повышения эффективности обучения и удовлетворения ожиданий обучающихся.

В последнее десятилетие значительно увеличилась мощность компьютеров. Этот технологический прорыв позволил сочетать большие данные и обучение на основе нейронных сетей, что привело к стремительному развитию технологий искусственного интеллекта (ИИ). Учитывая новизну технологии и тот факт, что она применяется в разных сферах общественной жизни (от технических наук до медицины, от экономики до образования и искусства и т. д.), существуют различные определения данного понятия. Наиболее универсальным, с нашей точки зрения, определением ИИ является «междисциплинарное направление, создающее объекты, которые решают различные задачи так, как это делает человек. ИИ использует математику, логику, психологию, биологию, философию, науки о языке, электронику и пр.» [Толстель, 2020].

Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям предлагает рассматривать искусственный интеллект в образовании как дополненный (усиленный) интеллект и считает навык работы с ИИ одним из ключевых навыков XXI века [Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения, 2020].

ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕСС РАЗРАБОТКИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Искусственный интеллект (ИИ) открывает принципиально новые возможности для преподавания языков благодаря повышению эффективности учебного процесса, улучшению качества образовательных материалов и их адаптации к индивидуальным потребностям учащихся.

Возможности ИИ достаточно широки. Вся подробную классификацию технологических решений на базе ИИ в обучении иностранным языкам предлагает, в частности, С. В. Титова, которая подразделяет их на дидактические, т. е. разработанные специально для обучения иностранным языкам, и социальные, т. е. применяемые в различных ситуациях и не имеющие своей целью развитие речевых умений и навыков. К дидактическим решениям относятся: фонетические, грамматические и лексические боты, дидактические диалоговые системы, системы автоматизированной оценки, дидактические сайты и приложения и др. К социальным относятся боты для перевода речи в текст и транскрипции аудио- или видеофайлов, графические боты, боты-переводчики, технические решения для разработки мультимедийного контента и др. [Титова, 2025].

Остановимся на некоторых возможностях по разработке учебных материалов. Для обучения фонетическим средствам общения и аудирования, преподавателю необходимо иметь большую базу аудиотекстов для обучающихся с разным уровнем подготовки. С этой задачей более эффективно может справиться именно ИИ. Сервисы для перевода текста в речь (Murf², NaturalReader³ и др.) позволяют озвучить любой письменный текст за считанные секунды.

После регистрации и выбора языка становится доступна библиотека женских и мужских голосов для озвучивания текста. Есть возможность

¹ФГОС 45.03.02 Лингвистика. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/> (дата обращения: 25.06.2025).

²URL: <https://murf.ai/> (дата обращения: 25.06.2025).

³URL: <https://www.naturalreaders.com/> (дата обращения: 25.06.2025).

выбрать голос иностранца для имитации легкого акцента, также доступны дополнительные функции, такие как ускорение и замедление темпа речи, добавление фоновых звуков и др. Для создания аудио достаточно ввести необходимый текст в поле. Используя сервис для перевода текста в речь, можно оперативно редактировать содержание текста с учетом индивидуальных способностей и потребностей обучающихся.

Технология вышла на столь высокий уровень, что аудиотекст, созданный искусственным интеллектом, если не полностью соответствует произносительным нормам изучаемого иностранного языка, то максимально к ним приближен. Сервисы для перевода текста в речь могут быть полезны при подготовке аудиоматериалов для учебников и учебных пособий, если нет возможности привлечь к озвучиванию текстов носителей языка.

Для создания средств наглядности и развития речевых умений могут использоваться сервисы для создания видео и графические боты. Наиболее популярными технологическими решениями на базе ИИ для создания видео являются: SteveAI¹; Fliki²; Rudalle³ (@Kandinsky). Для работы с сервисами необходимо зарегистрироваться, указав адрес электронной почты или использовать аккаунт Google. Затем требуется ввести запрос, указать продолжительность и тип видео (рекламный ролик, фильм, сказка и т. д.) и / или целевую аудиторию (дети, студенты, туристы и др.), качество и формат видеоизображения. Большинство сервисов предлагает генерацию видео продолжительностью от 30 секунд до нескольких минут. Далее система предложит созданное ИИ видеоизображение, описание сцен и закадровый текст на выбранном пользователем языке. Данный текст может быть как частично отредактирован автором, так и создан им самостоятельно. Некоторые сервисы позволяют добавлять пользовательские фотографии или отрывки видео. Преподаватель может подготовить учебные видеоматериалы самостоятельно. Для развития умений письменной и устной речи можно предложить обучающимся подготовить описание событий в виде сценария, написать закадровый текст, самостоятельно его озвучить, добавить фотографии и представить готовое видео. Работа в сотрудничестве, использование метода проектов, применение современных компьютерных и аудиовизуальных технологий повышают мотивацию и стимулируют самостоятельную деятельность обучающихся.

¹URL: <https://app.steve.ai> (дата обращения: 25.06.2025).

²URL: <https://app.fliki.ai> (дата обращения: 25.06.2025).

³URL: <https://rudalle.ru> (дата обращения: 25.06.2025).

Графические боты представляют собой сервисы, с помощью которых можно создавать уникальные изображения, не имея навыков рисования или работы с графическими редакторами. Графические боты могут быть использованы для быстрого создания средств наглядности и визуализации информации. Наиболее популярными на сегодняшний день бесплатными графическими ботами являются: Rudalle, dream by wombo⁴, Stable Diffusion⁵, Mage⁶, @Kandinsky. Большинство из них доступны в «Telegram» или на официальных сайтах интернете.

Графические боты позволяют создавать изображение по текстовому запросу. В качестве примера рассмотрим использование нескольких графических ботов для генерации изображений. Запрос:

Zeichne einen belebten städtischen Marktplatz am frühen Nachmittag, mit Menschen, die einkaufen gehen. Straßencafés sind voller Gäste. Im Hintergrund sind historische Häuser⁷.

Как видно на рисунках 1–3, все три сервиса успешно справились с поставленной задачей.

При помощи ИИ преподаватель может создавать необходимые средства наглядности: иллюстрации к текстам, изображения для беспреводной семантизации, диафильмы, плакаты, карикатуры, мемы, картинки скрытого предмета (картинки-ищайки), комиксы и др.



Рис. 1. Dream by Wombo



Рис. 2. Stable Diffusion



Рис. 3. @Kandinsky

Нейросети также являются перспективным инструментом как для создания обучающего контента, так и для самостоятельной работы студентов. Многие нейросети (ChatGPT, Copilot, GigaChat,

⁴URL: <https://dream.ai> (дата обращения: 25.06.2025).

⁵URL: <https://stablediffusionweb.com> (дата обращения: 25.06.2025).

⁶URL: <https://www.mage.space> (дата обращения: 25.06.2025).

⁷Нарисуй оживленную городскую рыночную площадь в первой половине дня. Люди ходят по магазинам. На летних верандах кафе много посетителей. На заднем плане видны исторические постройки.

Deepseek) доступны в качестве бота в «Телеграм» и имеют в бесплатной версии весьма обширный функционал. С помощью нейросетей педагог может решить ряд задач, с которыми сталкивается при подготовке к занятию: сделать подборку творческих заданий, ресурсов или источников по теме, написать текст по заданной теме «с нуля», подготовить задания к тексту, подобрать подходящие заголовки, упростить, усложнить или сократить текст, написать стихотворение и др.

Рассмотрим примеры успешных запросов и «ответы» нейросетей, которые могут быть полезны при разработке учебных материалов.

Для поиска новых идей (интерактивных упражнений, лингвистических игр и др.) можно сформулировать запрос следующим образом, указав интересующую лексическую или грамматическую тему и уровень владения языком целевой аудитории.

Запрос:

Erstelle interaktive Aufgaben für das Lehren von [Possessivpronomen] für Daf-Unterricht Niveaustufe A11.

Omsem @GPT4Telegrambot:

1. Erstelle Puzzles mit Bildern von verschiedenen Gegenständen (z.B. einem Buch, einem Ball) und den entsprechenden Possessivpronomen (mein, dein, sein, ihr). Die Schüler müssen die Puzzlestücke zusammensetzen und das passende Pronomen finden.
2. Die Schüler arbeiten in Paaren und stellen sich gegenseitig ihre Sachen vor (z. B. „Das ist mein Rucksack“, „Das ist dein Stift“). Sie können auch Fragen stellen wie: „Wem gehört das?“
3. Beginne eine Geschichte, in der verschiedene Personen und deren Besitztümer vorkommen (z.B. „Das ist Anna. Das ist ihr Hund.“). Die Schüler sollen die Geschichte fortsetzen und dabei die Possessivpronomen korrekt verwenden.

Для подбора источников или полезных ресурсов оптимальный запрос должен содержать интересующую тему и уровень владения языком обучающихся. Также можно указать количество и вид источников.

Запрос:

Empfehle mir einige Ressourcen und Materialien zu [Possessivpronomen] für A2².

¹Предложи интерактивные задания на тему: «Притяжательные местоимения» для обучения немецкому языку как иностранному на уровне A1.

²Порекомендуй ресурсы и материалы по теме: «Притяжательные местоимения» для уровня владения языком A2.

Omsem @MicrosoftCopilot_bot:

1. Online-Kurse: Plattformen wie Duolingo, Babbel oder Rosetta Stone bieten spezielle Lektionen zu Grammatikthemen, einschließlich Possessivpronomen. Diese Kurse sind interaktiv und bieten sofortiges Feedback, was beim Lernen sehr hilfreich sein kann.
2. Websites für Deutschlerner: Websites wie Deutsch Akademie, GermanVeryEasy.com und deutschlernen.com bieten spezifische Erklärungen und Übungen zu Possessivpronomen. Oft sind diese Ressourcen kostenlos und leicht zugänglich.
3. Arbeitsblätter und Übungen: Auf Plattformen wie ISL Collective und Lehrermarktplatz finden Sie druckbare Arbeitsblätter und Übungen, die speziell auf die Possessivpronomen ausgerichtet sind.

В качестве ответа нейросеть предложила список приложений, сайтов и банков бесплатных упражнений и рабочих листов по заданной теме. Данная подборка позволяет существенно сократить время на поиск необходимых дополнительных материалов.

Рассмотрим запрос для написания текста «с нуля» на заданную тему.

Запрос:

Schreibe einen Text zum Thema "Wohnen auf dem Land und in der Stadt" für DaF-Unterricht, Niveaustufe A2³.

Omsem @MicrosoftCopilot_bot:

In Deutschland kann man auf dem Land oder in der Stadt wohnen. Beide Orte haben Vorteile und Nachteile. Auf dem Land ist es oft sehr ruhig und grün. Es gibt viele Bäume und Wiesen. Die Luft ist frisch und sauber. Viele Menschen mögen die Natur und die Ruhe auf dem Land. Auf dem Land haben die Häuser oft einen großen Garten. Das ist schön für Familien mit Kindern oder für Leute, die gerne im Garten arbeiten. Aber auf dem Land gibt es nicht so viele Geschäfte, Restaurants oder Kinos. Manchmal muss man ein Auto haben, um zur Arbeit oder zum Einkaufen zu fahren. In der Stadt ist das Leben anders. In der Stadt gibt es viele Menschen und es ist oft laut. Aber in der Stadt gibt es auch viele Möglichkeiten. Es gibt viele Geschäfte, Cafés, Restaurants und Kinos. Man kann viele Freunde treffen. In der Stadt kann man oft zu Fuß gehen oder den Bus und die Bahn nehmen. Das ist gut für die Umwelt. Wohnungen in der Stadt sind manchmal klein und teuer. Aber viele Menschen wohnen gerne in der Stadt, weil alles nah ist.

³Напиши текст на тему: «Жизнь в городе и сельской местности» для обучения немецкому языку как иностранному на уровне A2.

Как мы видим в примере, ответ нейросети соответствует заданной теме. В тексте используются грамматические и лексические средства общения, соответствуют указанному в запросе уровню владения языком (A2).

При необходимости в текстовый запрос можно добавить жанр текста, количество слов и подробности сюжетной линии, указать необходимые лексические единицы, грамматические конструкции, уточнить количество действующих лиц и даже использовать слова с определенными буквами / звуками для работы над фонетическими средствами общения.

При этом, повторяя один и тот же запрос и / или дополняя и уточняя его, преподаватель будет получать новые тексты, что позволит легко подготовить необходимое количество разных текстов, которые будут учитывать индивидуальные особенности каждого обучающегося.

После генерации текста нейросеть позволяет продолжить работу. Например, можно сформулировать вопросы, тестовое задание, верные и неверные утверждения к тексту и т. д.

Запрос:

Schreibe 3 Fragen zum Inhalt des Textes «текст»¹.

Omssem @MicrosoftCopilot_bot:

Was sind die Vorteile des Wohnens auf dem Land?
Welche Nachteile gibt es beim Leben auf dem Land
Warum bevorzugen Menschen das Leben in der Stadt?

Запрос:

Erfinde 4 verschiedene Titel zum Text «текст»².

Omssem @MicrosoftCopilot_bot:

Laufen und Entdecken: Die Running City Tour für Abenteuerer
Fit durch die Stadt: Sightseeing auf die sportliche Art
Joggen mit Ausblick: Stadtführungen für aktive Entdecker
Sportlich unterwegs: Running City Tours in über 40 Städten

Особенный интерес ИИ может представлять для создания художественных текстов. С помощью ИИ преподаватель может подготовить, например, скороговорку или стихотворение для тренировки звуков, фонетических и грамматических явлений и др.

Запрос:

Schreibe ein Gedicht, in dem viele Wörter Buchstaben "r" haben³.

Omssem @GPT4Telegrambot:

Rosen blühen, rot und rar,
Rundherum ein ruhiger Garten,
Regen rinnt, erfrischt die Nacht,
Ruhend ruh'n die Sterne sacht.

Как мы можем увидеть из примера выше, нейросеть успешно справилась с поставленной задачей. В тексте соблюдены ритмический рисунок и условия, указанные в запросе.

При подготовке заданий можно учитывать особенности форматирования текста и указать это в запросе. Например, выделить правильный ответ или текст вопроса жирным шрифтом или курсивом, что существенно сократит время преподавателя на форматирование текста.

Запрос:

Erfinde einen Test zum Inhalt des Textes. Gib 3 Varianten an, nur eine Variante ist richtig. Markiere die richtige Antwort fett. «текст»⁴.

Omssem @raketa_grut_bot:

1. Was kann man bei einem Besuch in einer neuen Stadt machen?
a) **Eine Stadtführung machen.**
b) Nur im Hotel bleiben.
c) Die Stadt ignorieren.
2. Was ist eine Running City Tour?
a) Eine Tour mit dem Bus.
b) **Eine Joggingtour mit einem Guide.**
c) Eine Fahrradtour.

Еще одной доступной функцией является сокращение или расширение содержания текста, добавление в него деталей или подготовка краткого содержания, резюме или аннотации. Для получения результата можно указать желаемое количество знаков, слов или предложений.

Запрос:

Fasse den Text in 5 Sätzen auf Niveau A2 zusammen.
Text: [текст]⁵.

³Напиши стихотворение, в котором многие слова содержат звук /r/.

⁴Подготовь тест по содержанию текста. Предложи три варианта ответа, один из которых является правильным. Выдели правильный ответ жирным шрифтом «текст».

⁵Передай содержание текста в пяти предложениях. Используй уровень владения языком A2. Текст: [текст].

¹Напиши три вопроса по содержанию текста «Текст».

²Предложи четыре заголовка к тексту «Текст».

Omeem @raketa_grut_bot:

Wenn man eine neue Stadt besucht, kann man an einer Stadtführung teilnehmen. Es gibt eine besondere Möglichkeit: die Running City Tour. Dabei joggt man mit einem Guide zu verschiedenen Sehenswürdigkeiten und bleibt fit. Man kann zwischen Gruppentouren und Privattouren wählen und die Route selbst bestimmen. Diese Touren bieten nicht nur bekannte Orte, sondern auch Geheimtipps in der Stadt.

Благодаря этой функции преподаватель может сократить или упростить исходный текст в соответствии со своим педагогическим замыслом. Например, предложить студентам написать полный текст, опираясь на аннотацию или адаптировать текст для более сильных или слабых студентов в группе.

Аналогичным образом при помощи нейросети можно составить грамматические упражнения на заданную тему, привести примеры с любым грамматическим явлением или лексической единицей, составить глоссарий по заданной теме или к указанному тексту.

Тем не менее необходимо помнить, что нейросети это социальные, а не учебные инструменты. При генерации текста они опираются на конкретные примеры использования языковых единиц

в интернете. Для получения желаемого ответа при составлении запроса педагогу рекомендуется указывать уровень владения языком своих обучающихся – тогда нейросеть будет использовать лексический и грамматический материал, соответствующий заданному уровню.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Использование технологических решений на базе ИИ при разработке учебных материалов для обучения иностранному языку открывает новые горизонты для образования, позволяя создавать более увлекательные, интерактивные, актуальные и эффективные учебные материалы. Внедрение ИИ трансформирует традиционные подходы к иноязычному образованию, открывает преподавателям новые возможности, но и ставит перед ними новые задачи. При интеграции ИИ в образовательный процесс необходимо использовать комплексный подход, который будет направлен на формирование необходимых компетенций как у преподавателей, так и у обучающихся, и учитывать потенциальные трудности, такие как

высокие требования к качеству исходных данных для обучения ИИ и вопросы этики использования таких технологий.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Фролова Г. М., Шукин А. Н. Оптимизация профессионально-методической подготовки преподавателей иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 4 (808). С. 130–138. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/optimizatsiya-professionalno-metodicheskoy-podgotovki-prepodavateley-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 25.06.2025).
2. Толстель О. В. Некоторые применения технологий искусственного интеллекта // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Физико-математические и технические науки. 2005. № 1–2. С. 95–106. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-primeneniya-tehnologiy-iskusstvennogo-intellekta> (дата обращения: 25.06.2025).
3. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / С. Даггэн ; ред. С. Ю. Князева / пер. с англ. А. В. Паршакова. М.: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020.
4. Титова С. В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам. Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 2. С. 18–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskie-resheniya-na-baze-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 25.06.2025).

REFERENCES

1. Frolova, G. M., Shchukin, A. N. (2018). Enhancing foreign language teachers' development. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences, 4(808), 130–138. (In Russ.).

2. Tolstel, O. V. (2005). Some applications of artificial intelligence technologies. Vestnik IKBFU. Physics, mathematics, and technology, 1–2, 95–106. (In Russ.).
3. Daggen, S. (2020). Artificial intelligence in education: Changing the pace of learning. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Edited by S. Yu. Knyazeva; translated from English by A. V. Parshakova. Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies. (In Russ.)
4. Titova, S. V. (2024). Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages: an analytical review, 2, 18–37. <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologicheskie-resheniya-na-baze-iskusstvennogo-intellekta-v-obuchenii-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 25.06.2025). Moscow: Lomonosov State University. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Белогурова Мария Юрьевна

старший преподаватель
кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Belogurova Maria Yurievna

Senior Lecturer
Department of Linguistics and Professional Communication in the Field of Media Technologies
Institute of International Relations and Social and Political Sciences
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

03.09.2025
08.10.2025
12.11.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Проектирование полиперспективной модели педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса

А. И. Воронина

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
voroninaaaaa@yandex.ru*

Аннотация. В статье представлены результаты изучения эффективности педагогического взаимодействия в вузе. На основе полученных эмпирических данных и теоретического анализа предложены структура и содержание полиперспективной модели педагогического взаимодействия в образовательном пространстве вуза. Определены ключевые компоненты модели, обоснованы ее принципы и выявлены условия ее эффективности. Разработана технология внедрения полиперспективной модели в образовательный процесс.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие; полиперспективная модель; формальное; неформальное и информальное образование; гармонизация образовательного процесса; эмпатия

Для цитирования: Воронина А. И. Проектирование полиперспективной модели педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 16–23.

Original article

Designing a Polyperspective Model of Teacher-Student Interaction in the Educational Process

Anna I. Voronina

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
voroninaaaaa@yandex.ru*

Abstract. The article presents the results of diagnostic assessment of the effectiveness of teacher-student interaction at university. Based on the empirical data and theoretical analysis, the structure and content of a polyperspective model of teacher-student interaction at university are proposed. The key components of the model are identified, its principles are substantiated, and the conditions ensuring its effectiveness are identified. A technology of introducing the polyperspective model into the educational process has been developed.

Keywords: teacher-student interaction; polyperspective model; formal; non-formal and informal education; educational process; empathy

For citation: Voronina, A. I. (2025). Designing a Polyperspective Model of Teacher-Student Interaction in the Educational Process. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 16–23. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В условиях современных вызовов, обусловленных трансформацией мирового порядка, технологическим прогрессом и повсеместной цифровизацией, система высшего образования в Российской Федерации переживает период значительных изменений.

На стратегической сессии по вопросам качества образования в ноябре 2024 года премьер-министр РФ М. М. Мишустин подчеркнул необходимость концентрации усилий на подготовке специалистов, максимально соответствующих потребностям современной экономики и социальной сферы, а также на достижение национальных целей, включая финансовый, технологический и научный суверенитет. Поддержку этим инициативам оказала реализация масштабных национальных проектов «Образование» и «Наука и университеты», профинансированных из бюджета в объеме 1,3 трлн рублей¹.

При всех значительных усилиях, направленных на развитие отечественного образования, результаты опросов и отзывы субъектов педагогического взаимодействия (преподавателей и студентов) свидетельствуют о сохраняющейся потребности в повышении его качества. В частности, согласно данным Фонда «Общественное мнение», лишь 22 % выпускников оценивают качество высшего образования в России как «хорошее», в то время как значительная доля (45 %) считает его «удовлетворительным»², что подтверждает необходимость дальнейшего совершенствования образовательных практик и инструментов оценки эффективности.

Для решения этой проблемы по указу президента РФ В. В. Путина на базе шести российских вузов в пилотном режиме реализуется новая модель высшего образования. Предполагается, что с сентября 2026 года на смену программам бакалавриата и специалитета придет базовое высшее образование. Аналогом магистратуры, в свою очередь, станет специализированное высшее образование³. В июле 2025 года заместитель министра науки и высшего образования Д. В. Афанасьев на заседании комитета по науке и высшему образованию в Государственной думе сообщил, что количество вузов, участвующих в пилотном проекте по переходу на новую модель, планируется увеличить. Разработанные в ходе стратегической сессии подходы и решения лягут в основу разработки

долгосрочной стратегии развития высшего образования в РФ⁴.

В контексте обозначенных проблем и стратегических направлений развития, осознавая, что педагогическое взаимодействие является основополагающим и системообразующим элементом, определяющим эффективность образовательного процесса в целом, в статье исследуются пути его совершенствования.

Тема педагогического взаимодействия привлекает всё большее внимание ученых как в отечественной, так и в международной науке. К числу значимых работ относятся труды Е. В. Коротаевой, предложившей авторский подход к пониманию педагогического взаимодействия как механизма достижения целей воспитания и обучения [Коротаева, 2019]. Н. Ф. Радионова внесла существенный вклад в изучение развивающего взаимодействия педагогов и учащихся, подчеркивая коммуникативные и ценностные аспекты [Радионова, 2021]. Т. А. Танцура исследовала особенности педагогического взаимодействия в контексте педагогики сотрудничества, акцентируя внимание на психологических и коммуникативных аспектах учебного процесса [Танцура, 2024]. Влияние факторов личностного и педагогического взаимодействия на академическую успеваемость рассматривали А. П. Кардосо, М. Феррейра, Х. Л. Абрантеса, К. Сибра и С. Коста [Cardoso et al., 2011]. Кроме того, разработкой моделей педагогического взаимодействия занимались О. Ю. Лебедева, Л. В. Базарова и О. Н. Князева в рамках своих диссертационных исследований.

Эти работы в совокупности обогащают понимание сложности и многогранности педагогического взаимодействия, подчеркивая его значение для достижения образовательных задач. Однако для более детального анализа данного понятия в контексте настоящего исследования необходимо углубиться в изучение одного из ключевых его компонентов – эмпатии. Именно эмпатия, как способность к сопереживанию, пониманию и адекватному реагированию на эмоциональные состояния других, является важнейшим фактором, определяющим качество межличностных отношений в образовательном процессе.

Для оценки уровня эмпатии субъектов педагогического взаимодействия была выбрана методика «Эмоциональная, когнитивная и действенная эмпатия» (ЭКДЭ), разработанная Е. А. Троицкой. Методика позволяет комплексно оценить различные аспекты эмпатии, что, в свою очередь, дает возможность получить более полное

¹Сайт Правительства России. URL: <http://government.ru/news/53376/> (дата обращения: 20.07.2025).

²Фонд «Общественное мнение». URL: <https://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/15187> (дата обращения: 20.07.2025).

³Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/67889/> (дата обращения: 20.07.2025).

⁴Информационное телеграфное агентство России // ИТАР-ТАСС. URL: <https://tass.ru/obschestvo/24468961> (дата обращения: 20.07.2025).

представление о характере и потенциале педагогического взаимодействия [Троицкая, 2015].

В тестировании приняли участие 100 испытуемых (66 женщин и 34 мужчины). Результаты показали следующее распределение оценок по 10-балльной шкале.



Рис. 1. Распределение показателя эмпатии преподавателей и студентов

Распределение оценок по методике ЭКДЭ показало, что у студентов наблюдается тенденция к более низким значениям эмпатии (диапазон: 2–9 баллов), в то время как у преподавателей диапазон оценок находится в более высокой зоне (5–10 баллов).

Преобладание женщин в выборке требует осторожной интерпретации гендерных различий в оценках эмпатии. Тем не менее стоит отметить, что диапазон оценок для женщин оказался шире (2–10 баллов), чем для мужчин (4–7 баллов) (см. рис. 2).

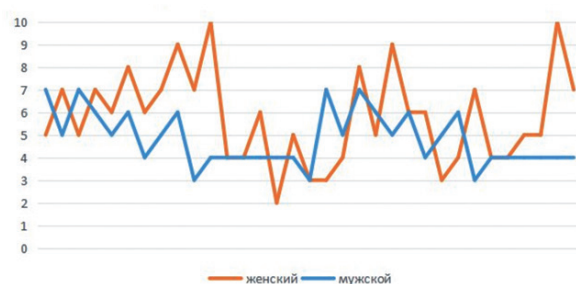


Рис. 2. Распределение показателя эмпатии по полу

В целом более высокие показатели эмпатии наблюдаются в старших возрастных группах (преподаватели).

Выявленные тенденции связаны с рядом факторов. В частности, более низкий уровень эмпатии студентов скорее всего обусловлен их продолжающимся процессом формирования личности. Более высокие оценки эмпатии в старших возрастных группах могут быть связаны с накопленным жизненным опытом, развитием социальных навыков и их профессиональной деятельностью.

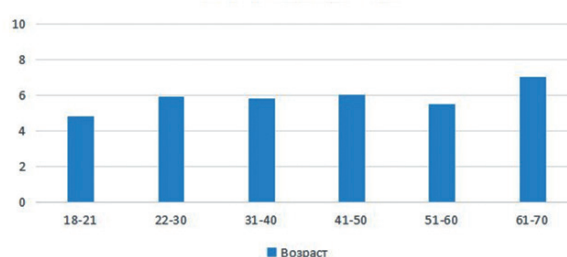


Рис. 3. Распределение показателя эмпатии по возрасту

Широкий диапазон оценок среди женщин может отражать большую вариативность внутри этой группы, а также влияние социальных ролей и ожиданий. Полученные данные служат отправной точкой для разработки рекомендаций по совершенствованию педагогического взаимодействия, с учетом выявленных особенностей эмпатии субъектов образовательного процесса.

Практическая реализация эффективного педагогического взаимодействия невозможна без целостной, гибкой модели, способной адаптироваться к различным контекстам и интегрировать многообразие методик и технологий. В педагогической практике преподаватели используют отдельные, часто несовместимые, подходы, что снижает результативность обучения.

Целью статьи является разработка структуры и содержания полиперспективной модели педагогического взаимодействия, которая позволит гармонизировать образовательный процесс в современном университете.

Полиперспективная модель позволяет синхронизировать позиции студентов, преподавателей и работодателей, отвечая на вызовы, связанные с неоднородностью качества подготовки, и способствовать устойчивому повышению качества российского высшего образования и формированию конкурентоспособных специалистов, отвечающих требованиям современного рынка труда.

Для достижения цели были поставлены и последовательно решены следующие задачи: 1) определить ключевые компоненты полиперспективной модели педагогического взаимодействия; 2) обосновать методологические принципы полиперспективной модели педагогического взаимодействия; 3) предложить технологию реализации полиперспективной модели в образовательной деятельности.

Предлагаемая модель педагогического взаимодействия определяется целью и задачами образовательного процесса, а также особенностями контингента обучающихся и готовностью педагогического коллектива к ее реализации.

Полиперспективная модель педагогического взаимодействия представлена в схеме 1.

ПОЛИПЕРСПЕКТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Целевой компонент

Создание гармоничного образовательного пространства современного университета, интегрирующего актуальные контексты формального, неформального и информального образования, посредством реализации полиперспективного педагогического взаимодействия, основанного на развитии коммуникативных, интерактивных и перцептивных навыков всех его участников.

Содержательный компонент		Процессуальный компонент		Контрольно-диагностический компонент	
Функции комплексная гармонизация образовательного пространства, воспитывающая, развивающая, контекстуальная		Формы		Преподаватели	Студенты
Принципы <ul style="list-style-type: none"> гуманистического взаимодействия системности учета непосредственного взаимодействия итеративности полиперспективности 		Преподаватели	Студенты	Коммуникативная сторона <ul style="list-style-type: none"> Методика «Коммуникативные и организаторские склонности, КОС-2» (В. В. Синявский, Б. А. Федоришин); Авторский опрос «Оценка коммуникативной активности студентов в педагогическом взаимодействии» 	
Содержание				Интерактивная сторона Тест Томаса – Килманна	
Преподаватели	Студенты			Перцептивная сторона Методика «Эмоциональная когнитивная и действенная эмпатия» (Е. А. Троицкая)	
Тренинг «Инновационное проектирование в педагогике»	Интенсив «Студент XXI века»	<ul style="list-style-type: none"> ДПО повышение квалификации тренинги мастер-классы, вебинары 		<ul style="list-style-type: none"> индивидуальная работа; работа в парах; групповая работа: дискуссии, кейсы, мозговые штурмы; фронтальная работа: лекции, семинары; коллективная работа: внешние мероприятия, олимпиады, неформальное образование: ДПО, тренинги, курсы, мастер-классы, стажировки, консультации с тьюторами, информальное образование: кружки, концерты, выставки, конференции, волонтерство, самоуправление. 	
Модуль 1 Педагогическое проектирование в эпоху перемен: гибкость и адаптивность в образовательном процессе	Модуль 1 Субъектность в образовании: проектирование индивидуальной образовательной траектории				
Модуль 2 Мастерство межличностного взаимодействия: развитие коммуникативных, интерактивных и перцептивных навыков в образовательном пространстве вуза	Модуль 2 Интеграция образовательных контекстов: самостоятельная деятельность и личное развитие				
		Методы по характеру познавательной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> объяснительно-иллюстративные частично-поисковые исследовательские, проблемные 			

Условия:

- Предоставление студентам широкого спектра образовательных перспектив, включающих возможности формального, неформального и информального образования.
- Создание атмосферы доверия, уважения и поддержки, благоприятный психологический климат.
- Активность субъектов взаимодействия, предполагающая интерес и участие в совместной деятельности.
- Гибкое планирование и корректировка образовательного процесса на основе анализа результатов и обратной связи.
- Постоянное развитие профессиональных компетенций преподавателей.

Целевой компонент определяет гармонизация образовательного процесса в современном университете посредством реализации полиперспективной модели педагогического взаимодействия, основанной на интеграции контекстов формального, неформального и информального образования и развитии коммуникативных, интерактивных и перцептивных навыков всех участников.

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач:

- совершенствовать компетенции преподавателей в области оперативного педагогического проектирования и гибкости в адаптации стратегий обучения к изменяющимся потребностям и контекстам образовательного пространства;
- развить коммуникативные, интерактивные и перцептивные навыки студентов и преподавателей для повышения эффективности межличностного взаимодействия в образовательном процессе;
- сформировать у студентов субъектную позицию, позволяющую им активно участвовать в образовательном процессе, формировать собственное мнение и учитывать точки зрения других участников при проектировании индивидуальных образовательных траекторий;
- обеспечить педагогически значимые цели самостоятельной деятельности студентов путем их вовлечения в процесс обучения через объединение контекстов формального, неформального и информального образования.

Возможность решения задач, достигается благодаря системному взаимодействию содержательного, процессуального и контрольно-диагностического компонентов полиперспективной модели.

Содержательный компонент объединяет функции, принципы и смысловое наполнение формирующей программы для преподавателей и студентов. Выделены следующие функции:

- 1) *комплексная гармонизация образовательного процесса*: организация образовательного процесса как сложной системы взаимосвязанных элементов, направленных на достижение общей цели – гармоничное развитие личности;
- 2) *воспитывающая*: создание атмосферы взаимного уважения, доверия, эмпатии и поддержки, способствующей личностному росту и самореализации студентов и преподавателей;
- 3) *развивающая*: обеспечение условий для постоянного совершенствования, как студентов, так и преподавателей, через стимулирование

саморазвития посредством возможностей формального, неформального и информального образования;

4) *контекстуальная*: учет многофакторности образовательного пространства, включая социокультурные, экономические, технологические и личностные факторы, влияющие на процесс обучения.

Принципиальным основанием полиперспективной модели педагогического взаимодействия являются:

- принцип гуманистического взаимодействия;
- принцип системности;
- принцип учета непосредственного взаимодействия;
- принцип итеративности;
- принцип полиперспективности [Воронина, 2025].

Для успешной реализации полиперспективной модели педагогического взаимодействия разработана поэтапная технология ее внедрения, предполагающая последовательную реализацию ряда шагов.

В качестве отправной точки выбран тренинг «Инновационное проектирование в педагогике» общей продолжительностью 16 часов (8 занятий по 120 минут, проводимых еженедельно), который предлагается пройти преподавателям.

Формирующая часть тренинга состоит из двух модулей.

Модуль 1 направлен на формирование у преподавателей компетенций, необходимых для проектирования и реализации гибких и адаптивных образовательных программ, отвечающих современным вызовам и потребностям студентов. Модуль ставит целью изучение современных образовательных технологий для создания персонализированного и эффективного учебного процесса.

Модуль 2 нацелен на развитие у преподавателей эффективных коммуникативных и перцептивных навыков, необходимых для вовлечения студентов в образовательный процесс, создания позитивной учебной среды и учета индивидуальных особенностей обучающихся. В рамках модуля изучаются стратегии активного слушания, эффективной обратной связи, техники убеждения и преодоления коммуникативных барьеров. Рассматриваются интерактивные методы обучения, направленные на активизацию учебной деятельности студентов. Важным аспектом является развитие у преподавателей эмоционального интеллекта и перцептивных навыков, позволяющих учитывать

потребности и индивидуальные особенности студентов.

Так как содержание полиперспективной модели педагогического взаимодействия реализуется благодаря активному участию студентов, то обучающимся предлагается пройти интенсив «Студент XXI века», объемом 16 часов. Программа состоит из восьми занятий один раз в неделю продолжительностью 120 минут.

Модуль 1 «Субъектность в образовании: проектирование индивидуальной образовательной траектории» ориентирован на формирование у студентов компетенций, необходимых для осознанного проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, развития навыков эффективной коммуникации и аргументации. В рамках модуля изучаются права и обязанности студентов современного университета, методы самоанализа и целеполагания для определения личных образовательных целей, а также принципы проектирования индивидуальной образовательной траектории. Обучение способствует развитию навыков эффективной коммуникации и убедительной аргументации, необходимых для успешного обучения и дальнейшей профессиональной деятельности.

Модуль 2 «Интеграция образовательных контекстов: самостоятельная деятельность и личное развитие» предусматривает формирование у студентов осознанного подхода к саморазвитию и созданию личного образовательного пространства путем интеграции формального, неформального и информального образования, а также на развитие навыков эффективной самоорганизации и самооценки. Модуль направлен на изучение роли самостоятельной работы в образовательном процессе, возможностям дополнительного развития через неформальное образование (программы ДПО, тренинги, ролевые игры) и информальное образование (клубы по интересам, студенческие организации, волонтерство), ведь образовательное пространство вуза играет ключевую роль в профессиональном саморазвитии студентов, создавая для этого определенные условия [Лебедева, 2024].

Приоритетное внимание уделяется созданию личного образовательного пространства, разработке индивидуального плана саморазвития, интеграции различных видов деятельности и рефлексии результатов, а также самооценке уровня развития ключевых навыков и определению целей для дальнейшего развития.

Процессуальный компонент включает формы, методы и педагогические условия реализации полиперспективной модели педагогического взаимодействия.

Формы работы для преподавателей и студентов будут различаться. По отношению к преподавателям предполагается использовать возможности неформального образования: ДПО, повышение квалификации, тренинги, мастер-классы, вебинары с экспертами в области педагогического дизайна, онлайн-курсы, а также информального образования: обучение в процессе получения опыта и саморефлексию, обучение через взаимодействие с коллегами, участие в профсоюзе, участие в научно-практических конференциях, участие в культурных и общественных мероприятиях и т. д.

Для студентов реализация полиперспективной модели предполагает индивидуальную, групповую и фронтальную работу, которая осуществляется посредством неформального (ДПО, тренинги, курсы, мастер-классы, стажировки) и информального образования (студенческие клубы, культурные мероприятия, научная деятельность, волонтерство).

В качестве педагогических условий реализации эффективного педагогического взаимодействия следует выделить:

- предоставление студентам широкого спектра образовательных перспектив, включающих возможности формального, неформального и информального образования;
- создание атмосферы доверия, уважения и поддержки. Благоприятный психологический климат, отсутствие деструктивных конфликтов;
- активность субъектов взаимодействия, предполагающая интерес, желание участвовать и участие в совместной деятельности;
- гибкое планирование и корректировка образовательного процесса на основе анализа результатов и обратной связи;
- постоянное развитие профессиональных компетенций преподавателей.

Контрольно-диагностический компонент ориентирован на мониторинг эффективности апробируемой педагогической технологии.

Взаимодействие, рассматриваемое как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между субъектами образовательной деятельности (преподавателями и студентами), является формой общения. Успешная реализация дидактических и воспитательных функций зависит от продуктивного общения между преподавателем и студентом. Важными аспектами организации такого общения являются соблюдение вежливости, умение слушать и слышать, а также приверженность к принципам педагогики сотрудничества [Юркина, 2023].

По Г. М. Андреевой, в структуре общения выделяются три взаимосвязанные стороны:

коммуникативная, интерактивная и перцептивная. Анализ показателей, отражающих основные стороны общения (а именно: *коммуникация, интеракция, перцепция*), позволит комплексно оценить эффективность реализации полиперспективной модели педагогического взаимодействия.

Оценка эффективности модели будет осуществлена путем проведения последовательных психодиагностических срезов по методике «Эмоциональная, когнитивная и действенная эмпатия» (ЭКДЭ), методике «Коммуникативные и организаторские склонности, КОС-2», тесту Томаса–Килманна и авторскому опросу «Оценка коммуникативной активности студентов в педагогическом взаимодействии». Результаты формирующего эксперимента позволят оценить динамику изменения критериев и сделать вывод об эффективности внедрения полиперспективной модели

педагогического взаимодействия в образовательном пространстве современного университета.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленная в статье структура полиперспективной модели педагогического взаимодействия представляет собой инновационный подход к совершенствованию образовательного процесса в современном университете. Реализация модели, направленной на развитие коммуникативных, интерактивных и перцептивных навыков субъектов педагогического взаимодействия, открывает новые возможности для гармонизации образовательного процесса, повышения качества подготовки специалистов и их соответствия требованиям современного рынка труда.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Коротаяева Е. В. Педагогическое взаимодействие как область исследований современной науки // Вестник Университета Российской академии образования. 2019. № 4. С. 22–29.
2. Радионова Н. Ф. Развивающее и развивающееся взаимодействие субъектов образовательного процесса: истоки становления концепции, ее сущность и развитие // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2021. № 202. С. 15–27.
3. Танцура Т. А. Особенности педагогического взаимодействия в условиях трансформации высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2024. № 4. С. 65–72.
4. Cardoso A. P. [et al.] Personal and pedagogical interaction factors as determinants of academic achievement / A. P. Cardoso, M. Ferreira, J. L. Abrantes, C. Seabra, C. Costa // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2011. Vol. 29. P. 1596–1605.
5. Троицкая Е. А. Методика «Эмоциональная, когнитивная и действенная эмпатия» (ЭКДЭ) // Психология общения: Энциклопедический словарь. 2015. С. 545–546.
6. Воронина А. И. Методологические основания полиперспективной модели-инварианта педагогического взаимодействия // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 2 (855). С. 9–15.
7. Лебедева Н. В. Педагогические условия профессионального саморазвития студентов вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 85(2). С. 221–224.
8. Юркина Л. В. Принципы организации общения в образовательном пространстве вуза // Журавлевские чтения. Общепрофессиональная подготовка будущих педагогов к реализации обновлённых ФГОС общего образования: материалы VIII Международной научно-практической конференции, проводившейся в рамках VIII Международного фестиваля науки. 2023. С. 30–36.

REFERENCES

1. Korotaeva, E. V. (2019). Pedagogical interaction as a research area of modern science. Vestnik Universiteta Rossiiskoi akademii obrazovaniya, 4, 22–29. (In Russ.)
2. Radionova, N. F. (2021). Ever-developing and ever-evolving interaction between stakeholders in education: origins of the concept, essence and development. Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences, 202, 15–27. (In Russ.)
3. Tantsura, T. A. (2024). Some features of pedagogical interaction in conditions of higher education transformation. Modern problems of science and education, 4, 65–72. (In Russ.)

4. Cardoso, A. P., Ferreira, M., Abrantes, J. L., et al. (2011). Personal and pedagogical interaction factors as determinants of academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1596–1605.
5. Troitskaya, E. A. (2015). Metodika «Emotsional'naya, kognitivnaya i dejstvennaya empatiya» (EKDE) = Methodology of "Emotional, cognitive and effective empathy" (ECDE) (pp. 545–546). In *Psikhologiya obshcheniya: Entsiklopedicheskij slovar'*. (In Russ.)
6. Voronina, A. I. (2025). Methodological foundations of the polyperspective model-invariant of pedagogical interaction. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 2(855), 9–15. (In Russ.)
7. Lebedeva, N. V. (2024). Pedagogical conditions of professional self-development of university students. *Problems of modern pedagogical education*, 85(2), 221–224. (In Russ.)
8. Yurkina, L. V. (2023). Principles of organizing communication in the educational space of a university. *Zhuravlevskie chteniya. Obshheprofessionalnaya podgotovka budushhix pedagogov k realizacii obnovlyonnyx FGOS obshhego obrazovaniya* (pp. 30–36): Materials of the VIII International Scientific and Practical Conference held within the framework of the VIII International Science Festival, (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Воронина Анна Игоревна

аспирант

кафедры психологии и педагогической антропологии

Института гуманитарных и прикладных наук

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Voronina Anna Igorevna

Postgraduate Student

Department of Psychology and Pedagogical Anthropology

Institute of the Humanities and Applied Sciences

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

03.10.2025
06.10.2025
12.11.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Преподаватель перевода в эпоху цифровой трансформации: результаты форсайт-сессии «Преподаватель перевода 2040»

Н. Н. Гавриленко

Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия
nngavrilenko@narod.ru

Аннотация. В данной статье представлены результаты форсайт-сессии «Преподаватель перевода 2040», направленной на выявление ключевых векторов развития данной профессии. Методология сессии основывалась на принципах стратегического форсайта с акцентом на устойчивые человеческие основания профессиональной деятельности. В ходе работы были определены внутренние ценности преподавателей, проанализированы запросы участников форсайт-сессии и сформулированы практические рекомендации по адаптации педагогических стратегий. Основные выводы включают необходимость интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс, усиление роли преподавателя как медиатора между академическим знанием и рынком труда, а также развитие гибких образовательных форматов.

Ключевые слова: преподаватель перевода, искусственный интеллект, форсайт-сессия, цифровая трансформация, профессиональное образование, педагогические стратегии

Для цитирования: Гавриленко Н. Н. Преподаватель перевода в эпоху цифровой трансформации: результаты форсайт-сессии «Преподаватель перевода 2040» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 24–31.

Original article

Translation Teacher in the Age of Digital Transformation: Results of the Foresight Session “Translation Teacher 2040”

Nataliya N. Gavrilenko

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia
nngavrilenko@narod.ru

Abstract. This article presents the results of the foresight session “Translation Teacher 2040,” aimed at identifying key development vectors for this profession. The session's methodology was based on the principles of strategic foresight, emphasizing the sustainable human foundations of professional activity. The session identified the intrinsic values of teachers, analyzed the needs of the foresight session participants, and formulated practical recommendations for adapting teaching strategies. The key findings include the need to integrate artificial intelligence into the educational process, strengthening the role of teachers as mediators between academic knowledge and the labor market, and developing flexible educational formats.

Keywords: translation teacher, artificial intelligence, foresight session, digital transformation, professional education, pedagogical strategies

For citation: Gavrilenko, N. N. (2025). Translation Teacher in the Age of Digital Transformation: Results of the Foresight Session “Translation Teacher 2040”. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 24–31. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Цифровая трансформация, включая широкое внедрение нейросетевых технологий машинного перевода, ставит перед преподавателями перевода принципиально новые задачи – развитие метакогнитивных и адаптивных компетенций. Одновременно меняются ожидания работодателей, государства и студентов. В данной статье представлен анализ результатов форсайт-сессии «Преподаватель перевода 2040», проведенной в 2025 году с участием 35 преподавателей ведущих российских вузов и представителей крупных компаний переводческой индустрии. В отличие от традиционных прогностических методов, сессия основывалась на принципе «устойчивых оснований» – выявлении неизменных антропологических констант профессиональной деятельности, сохраняющих актуальность вне зависимости от технологических изменений.

МЕТОДОЛОГИЯ

Форсайт-сессия проводилась по модифицированной методике *Foresight* с элементами дизайн-мышления. Работа включала четыре этапа:

1. *Определение внутренних опор* – участники искали те качества, установки и ресурсы, которые дают им устойчивость и уверенность в себе при взаимодействии с коллегами, заказчиками, организациями.
2. *Анализ текущих взаимодействий* – участники обозначили, с кем и как они взаимодействуют сегодня, кому и какую пользу они приносят как преподаватели перевода.
3. *Прогноз изменений запросов* – был проведен анализ возможной трансформации потребностей этих людей и организаций в ближайшем будущем.
4. *Переосмысление своей роли* – на заключительном этапе обсуждалось, что нужно «пересобрать», усилить или отпустить в себе и в профессии, чтобы оставаться нужными и актуальными для решения новых задач.

Таким образом, форсайт-сессия стала не просто попыткой найти сценарий выживания профессии – она помогла участникам собрать ключевую «человеческую» основу, от которой можно отталкиваться в любых сценариях будущего. Данные фиксировались в протоколах интерактивной доски, анализировались методом контент-анализа с кодированием по категориям.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Этап 1. Внутренние опоры профессиональной идентичности

На первом этапе сессии участники искали ответ на вопрос: «Мир меняется, но может хоть что-то в нем остается устойчивым и надежным? Что может нам служить надежной опорой в этом изменчивом будущем?» Это обсуждение помогло каждому участнику сформулировать свою личную «точку устойчивости» – те внутренние ресурсы, установки и ценности, которые не зависят от трендов, технологий или политик, но остаются значимыми и поддерживают профессиональную идентичность. Все собранные участниками опоры были систематизированы по ключевым группам:

- *Профессиональные*: системное и критическое мышление, междисциплинарность, умение быстро реагировать и принимать решения, способность создавать сложный креативный контент, открытость изменениям, целеустремленность.
- *Социальные*: профессиональное сообщество, единомышленники, любовь к профессии, любовь к людям, сетевые контакты.
- *Личностные*: адаптивность, эмоциональная стабильность, стремление к саморазвитию, терпение, коммуникабельность, умение мотивировать и находить подход к каждому студенту.
- *Ценностные*: вера в ценность межкультурной коммуникации, духовные и личные ценности, свобода, ответственность, основания идентичности, любознательность.

Этот этап дал участникам общее поле устойчивости – не через конкретные умения, которые могут устаревать, а через ценности, которые помогают уверенно взаимодействовать с другими людьми, несмотря на любые внешние изменения.

Этап 2. Анализ текущих взаимодействий

На втором этапе стратегической сессии участники исследовали, какие группы людей и организаций взаимодействуют с преподавателями перевода сегодня, что они получают от этого взаимодействия и какие задачи через него решают. Работа строилась по карточной методике, где участники определяли, кто является заказчиком или клиентом; что именно он получает от преподавателя перевода (результат взаимодействия); какие характеристики этого результата являются ключевыми и какую

ценность преподаватель транслирует через взаимодействие со студентами?

Анализ выявил различие в ожиданиях ключевых групп. Так, государство уделяет внимание показателям трудоустройства и интеграции выпускников с цифровой экономикой. Основной запрос работодателей направлен на «гибридных специалистов», сочетающих лингвистическую подготовку с навыками работы с ИИ-инструментами. Для студентов, получающих базовое образование, ценностью становится сама фигура преподавателя – как носителя экспертности и ориентира в профессии. *Студенты, получающие дополнительное образование*, видят возможность обновления, переквалификации, расширения профессионального инструментария.

Обсуждение позволило выделить еще одну группу заказчиков – родителей обучающихся, которые воспринимают преподавателя как гаранта будущего своего ребенка, ожидают диплом, престиж, возможность трудоустройства, комфортную и безопасную образовательную среду.

Этап 3. Приоритетные направления адаптации

На этом этапе обсуждалось, что нужно изменить или добавить в деятельность преподавателя перевода, чтобы оставаться актуальными и востребованными в условиях быстро меняющегося мира? Анализировались проблемы и возможности, выявленные при взаимодействии с ключевыми заказчиками, а также письменные предложения участников сессии, прошедшие оценку и голосование.

По результатам голосования были сформированы шесть стратегических векторов развития подготовки переводчиков:

- адаптация преподавателей перевода: наличие релевантной профессиональной практики у преподавателей; обучение технической грамотности и использованию ИИ; понимание изменений переводческой отрасли; понимание того, как меняются обучающиеся от поколения к поколению; развитие личного бренда преподавателя; прохождение доступных для преподавателей дополнительных курсов повышения квалификации в части этики работы с ИИ, инструментов преподавания и программ от выгорания; регулярное повышение квалификации, расширяя экспертные связи; усиление профориентационной работы с возможностью быстро поменять направление обучения; освоение новых треков нейросетевого поиска;

- интеграция в процесс обучения ИИ: формирование критической оценки машинного перевода, разработка упражнений на анализ «галлюцинаций» нейросетей; обучение постредактированию сгенерированных продуктов;
- персонализация процесса: тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных траекторий; регулярный сбор обратной связи от студентов;
- гибкие форматы: внедрение микромодулей по запросу рынка (например, «Этика цифрового перевода»); осознание того, что обучающиеся меняются от поколения к поколению; адаптация программ обучения переводу; включение геймификации в процесс обучения;
- практико-ориентированность: кейс-методы на основе реальных проектов локализации; оперативное изменение содержания обучения переводу в соответствии с требованиями рынка; привлечение переводческого сообщества к разработке программ обучения; внедрение и развитие модульного обучения; внедрение памяти переводов (translation memory) в процесс обучения на всех занятиях по письменному переводу;
- экосистемный подход: создание альянсов с переводческими компаниями и профессиональными ассоциациями; регулярный опрос представителей бизнеса о том, какие компетенции они хотят видеть в выпускниках; понимание рынка, процессов и изменений; давать преподавателю перевода новые инструменты, создавать экологичный климат, в котором он может расти профессионально и работать эффективно; сделать учебный процесс более открытым и прозрачным.

В результате была сформирована система изменений, охватывающая несколько направлений трансформации профессии «преподаватель перевода».

1. Изменение роли и статуса преподавателя

- Быть частью государственной повестки – укреплять образ преподавателя как культурного и образовательного агента страны.
- Переходить от классического преподавателя перевода к медиатору знаний и требований переводческого рынка.
- Повысить роль преподавателя как лидера и создать его бренд.

- Прокачивать экспертность преподавателя, делать ее видимой.

2. Взаимодействие с рынком и работодателями

Участвовать в построении бренда вуза, сообщества преподавателей перевода и переводческого рынка.

- Поддерживать связь с работодателями и реальной практикой.
- Спрашивать у представителей переводческих компаний, как меняется рынок переводов, и выстраивать программы под эти запросы.
- Привлекать работодателей к соавторству при создании образовательных программ.
- Понимать рынок, процессы, изменения и новые роли переводчика (цифровой лингвист, нейропереводчик).
- Открыть студентам доступ к актуальной профессиональной практике.

3. Обновление образовательных подходов

- Перестать работать «на автомате» – участвовать в создании программ, в которых преподаватель становится соавтором гибких решений.
- Разрабатывать форматы наставничества, менторства и проектного обучения.
- Превращать преподавателя в «лидера вовлечения» – того, кто не просто дает знание, а ведет за собой.
- Внедрять компактные, гибкие и модульные образовательные треки, включая экстернат и ускоренные форматы.
- Создавать кейс-базированные задания, основанные на реальных задачах.

4. Цифровая трансформация и ИИ

Обсуждались те методы и приемы подготовки преподавателей перевода, которые позволят им оставаться нужными и востребованными для решения новых задач.

Этап 4. Первые шаги:

что можно начать делать уже сегодня?

Завершающий этап стратегической сессии «Преподаватель перевода 2040» был направлен на конкретизацию действий: участники отвечали на вопрос «Что нужно сделать уже сегодня или завтра, чтобы «вскочить» на волну изменений и начать двигаться в актуальном направлении?»

Каждый участник предложил шаги, которые могли бы стать реалистичным началом личной или командной трансформации преподавателя перевода. После этого все участники проголосовали за наиболее важные и универсальные действия. Это позволило выделить ключевые приоритеты – не абстрактные цели, а практические шаги, которые можно начать делать прямо сейчас. Что нужно сделать уже сегодня?

1. Адаптация курса обучения переводу к требованиям рынка (высокий приоритет: 7–10 баллов)

Для этого предлагалось провести анализ вакансий, изучить требования работодателей и визуализировать данные для студентов; найти и изучить потенциальных работодателей в регионе, выяснить их потребности, наладить контакт; разработать новый курс по структуре современной переводческой индустрии России; изучить конкурирующие организации, образовательные программы.

2. Практико-ориентированное обучение (высокий / средний приоритет 6–10 баллов)

Для этого преподавателю предлагается провести ревизию личного переводческого опыта и подготовить материалы для студентов; составить переводческое резюме и получить заказ по своей дисциплине; если нет практики – пройти курс у действующих специалистов; давать студентам доступ к актуальной профессиональной практике и создавать кейс-базированные задания на основе реальных задач.

3. Работа с ИИ и цифровыми инструментами (средний / высокий приоритет: 4–10 баллов)

Преподавателям рекомендуется самостоятельно разобраться в ИИ; разработать задания на анализ ошибок перевода, выполненного ИИ и человеком, и их редактуру; обучить преподавателей и студентов работе с ИИ (промпты, инструменты); включить в курс обучения переводу блоки по технологиям и ИИ; подписаться на каналы про ИИ и критическое мышление.

4. Обратная связь и персонализация обучения (средний приоритет: 5–7 баллов)

Преподавателю рекомендуется поинтересоваться у студентов об их ожиданиях, пожеланиях и проблемах в обучении; провести занятие в формате «Лучший я» (постановка целей и шагов к ним);

персонализировать обучение через цифровые инструменты; готовить каждое занятие так, чтобы оно было максимально полезным для студентов.

5. Профессиональное развитие преподавателя перевода (средний / низкий приоритет: 3–7 баллов)

Преподаватель перевода должен диверсифицировать свои умения; вступить в АПП (Ассоциацию преподавателей перевода) и приехать на Летнюю школу АПП в Петергоф; прокачивать свою экспертность и делать ее видимой.

6. Вовлечение студентов в профессию (низкий / средний приоритет: 3–7 баллов)

Преподаватель перевода должен объяснить студентам их возможные карьерные траектории; провести мини-исследование существующих вакансий на переводческом рынке и обсудить со студентами существующие тренды; развивать критическое мышление через анализ результатов перевода, сделанного ИИ.

ОБСУЖДЕНИЕ

Полученные результаты согласуются с глобальными трендами трансформации лингвистического образования [Мировые тренды..., 2025], но выявляют и такие специфические вызовы для российской системы подготовки переводчиков, как необходимость баланса между технологической подготовкой и сохранением гуманитарной составляющей профессии «преподаватель перевода» и дефицитом институциональных механизмов быстрого обновления образовательных программ.

Внедрение искусственного интеллекта в дидактику переводческой деятельности продолжает изменять деятельность преподавателей перевода. Следует отметить, что потенциал ChatGPT в языковом образовании достаточно широко изучен исследователями [Кувшинова, 2024; Barrot, 2023; Can ChatGPT effectively complement teacher assessment of undergraduate students' academic writing, 2024], рассмотрены также виды автоматического перевода и онлайн-сервисы, помогающие в нелегком процессе «перехода» с одного языка на другой, проведен анализ проблем и перспектив использования искусственного интеллекта в переводческой деятельности [Лосева, 2022; Sahari, Al-Kadi, Mohammed, 2023].

Разработанная OpenAI, ChatGPT демонстрирует потенциал в развитии саморефлексии студентов

и может дополнять обратную персонализируемую связь преподавателя со студентами [Herbert, do Carmo, Gough and Carnegie-Brown, 2023]. Вместе с тем исследователи перевода отмечают, что у ИИ отсутствуют *креативность* и *адаптивность* при решении нестандартных задач, невозможность выйти за рамки шаблонов, понять культурный код, имплицитные смыслы, юмор и т. д.; *эмоциональный интеллект* и *эмпатия*: умение понять целевую аудиторию, авторский замысел и т. д.; *этика* и *профессиональная ответственность*: умение понимать этические дилеммы цифровой эпохи, ответственность за качество и последствия сделанного перевода [Норец, Рейнова, 2024].

Все вышеперечисленное требует пересмотра методических приемов обучения и развитие профессионального мышления переводчика, креативности. Работа студентов с гибридными системами (человек + ИИ) должна проводиться с самых первых шагов обучения переводу, используя сравнительный анализ переводов, сделанных человеком и ИИ; проекты по пост-редактированию переводов объемных текстов, сделанных ИИ и т. д. [Аслонов, 2024].

Один из путей интеграции ИИ в процесс подготовки будущих переводчиков предложен исследователями из Гонконга. Ими разработан проект обучающей платформы, которая интегрирует ChatGPT в процесс обучения переводу, пост-редактированию и оценке сделанного перевода. [Xu, Sun, Su, Liu, 2025].

В процессе форсайт-сессии особый акцент делался на постоянное обновление знаний в области ИИ преподавателей перевода. Было отмечено, что в данном случае сложности возникают с преподавателями старшего возраста, которым бывает трудно приспособиться к меняющимся методам обучения. Данный вопрос обсуждается исследователями, например, был проведен онлайн-опрос 79 преподавателей старшего возраста, которые преподают перевод в университетах. Проведенный анализ позволил сделать вывод, что преподаватели старшего возраста, с одной стороны, считают использование инструментов ИИ в дидактике переводческой деятельности полезным, поскольку эти инструменты помогают эффективно преподавать и изучать перевод, но с другой стороны, считают, что некоторые из этих инструментов сложны в использовании в процессе обучения. На основании этого вывода авторы исследования рекомендуют обучать преподавателей перевода работе с этими инструментами и предлагать удобные для обучения инструменты [Koka Nisar, 2024].

В процессе проведения форсайт-сессии было отмечено, что для преподавателя перевода, важно

создавать собственный бренд. Это важно как для преподавателя, так и для будущего переводчика, которому исследователи рекомендуют создавать собственный сайт, где представляется исчерпывающая информация о своей профессиональной компетентности [Новикова, 2021].

Особо отмечается вопрос об ответственности преподавателя и будущего переводчика при оценке, редактировании и использовании результатов ИИ. В данном случае исследователи предлагают использовать возможности ИИ при создании тестов – вопросов по прочитанному / прослушанному тексту, выбор предложенных вариантов перевода и другие проверочные тесты [Кувшинова, 2024].

Исследования ChatGPT и его возможностей при подготовке к пониманию исходного текста, переводу и постредактированию перевода показали, что некоторые этапы рабочего процесса перевода выполняются успешно, другие – случайным и непоследовательным образом [Sánchez-Gijón, Palenzuela-Badiola, 2023]. Представляется, что данные аспекты должны также учитываться и при обучении будущих переводчиков.

В процессе форсайт-сессии отмечалось, что нейросети открывают двери для научной работы преподавателей перевода по следующим направлениям: *сравнительный анализ* человеческого и машинного перевода; *изучение того*, как ИИ искажает смысл в разных языках; *разработка новых методик* гибридного перевода (человек + ИИ). Помочь преподавателю в научной работе может такая нейросеть, как ResearchRabbit [Кувшинова, 2024].

Исследователи отмечают, что преподаватель должен начинать обучать переводу без привлечения технологий и переходить к технологиям, чтобы студент анализировал, как его текущие умения можно расширить, а не заменить. Риск в каждом случае заключается в том, что студент может пойти по короткому пути и решит зависеть от технологий с самого начала [Рум, 2025].

Важно отметить, что интеграция ИИ в традиционные педагогические системы должна тщательно контролироваться, чтобы гарантировать, что преподаватели будут играть центральную роль в процессе, обеспечивая как качество обучения, так и соблюдение этических стандартов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Форсайт-сессия «Преподаватель перевода 2040» стала пространством совместного переосмысления роли преподавателя перевода в условиях стремительных изменений – от технологических и экономических до культурных и поколенческих. В ходе сессии участники выявили устойчивые внутренние опоры и ценности, на которые можно опереться в турбулентном мире, проанализировали ключевых заказчиков своей деятельности и осознали, какую ценность приносят разным группам. Они обозначили векторы трансформации профессии «преподаватель перевода»: интеграцию с ИИ, усиление роли преподавателя как лидера и создание собственного бренда, освоение гибких образовательных форматов, выстраивание связи с рынком и работодателями. Полученная модель «преподавателя перевода» предполагает совмещение трех ролей:

- медиатор между академическим знанием и практикой;
- фасилитатор цифровых компетенций;
- архитектор профессионального сообщества.

Завершающим акцентом форсайт-сессии стали конкретные шаги, которые можно предпринять уже сегодня: от адаптации курсов под запрос рынка до внедрения заданий с анализом ИИ и пересборки собственной преподавательской практики. Сессия не просто зафиксировала вызовы – она стала отправной точкой для целенаправленного движения вперед.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Исследование Ultimate Education и НИУ ВШЭ: Мировые тренды образования в российском контексте, 2025 URL: https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2025/ (дата обращения: 11.11.2025).
2. Кувшинова Е. Е. Применение искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Гуманитарий Юга России, 2024. Т. 13. № 2 (13). С. 75–84.
3. Barrot J. S. Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. // National University, Philippines. 2023. URL: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745> (дата обращения: 10.10.2025).
4. Can ChatGPT effectively complement teacher assessment of undergraduate students' academic writing? // Q. Lu et al. Assessment & Evaluation in Higher Education. Advance online publication. 2024. URL: <https://www.>

- researchgate.net/publication/377360647_Can_ChatGPT_effectively_complement_teacher_assessment_of_undergraduate_students'_academic_writing (дата обращения: 13.12.2025).
5. Лосева С. А. Перевод и искусственный интеллект: проблемы и пути развития // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы XVI Международной научной конференции, посвященной 101-й годовщине образования Белорусского государственного университета, Минск, 27 октября 2022 года. Минск: Белорусский государственный университет, 2022. С. 162–168.
 6. Sahari Y., Al-Kadi A. M. T., Mohammed A. J. K. A Cross Sectional Study of ChatGPT in Translation: Magnitude of Use, Attitudes, and Uncertainties // *Journal of Psycholinguistic Research*. 2023. № 52. С. 2937–2954.
 7. Herbert S., F. do Carmo, Gough J. and Carnegie-Brown A. (2023) From Responsibilities to Responsibility // *A Study of the Effects of Translation Workflow Automation* // *Journal of Specialised Translation*. 2023. № 40. С. 9–35.
 8. Норец М. В., Рейнова А. В. Художественный перевод и искусственный интеллект: традиция и новация // *Международный научно-исследовательский журнал*, 2024. № 12 (150). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-perevod-i-iskusstvennyy-intellekt-traditsiya-i-novatorstvo/viewer> (дата обращения: 10.12.2025).
 9. Аслонов Ш. Значение искусственного интеллекта в преподавании теории и практики перевода // *Зарубежная лингвистика и лингводидактика*, 2024. № 2 (5). С. 50–53. URL: <https://inlibrary.uz/index.php/foreign-linguistics/article/view/67996> (дата обращения: 08.08.2025).
 10. Xu, S., Sun, Y., Su, Y., & Liu, K. (2024, forthcoming). Translation Pedagogy in the AI Era: Design and Application of a ChatGPT-Powered Platform for Training and Feedback. In S. Sun., Liu, K., & R. Moratto (Eds.), *Translation Studies in the Age of Artificial Intelligence*. London ; New York: Routledge P. 100–124. URL: <https://research.polyu.edu.hk/en/publications/translation-pedagogy-in-the-ai-era-design-and-application-of-a-ch/> (дата обращения: 13.12.2025).
 11. Koka N. A. The Integration and Utilization of Artificial Intelligence (AI) in Supporting Older / Senior Lecturers to Adapt to the Changing Landscape in Translation Pedagogy // *Migration letters*, 2023. № 21 (S1), 59–71. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/4f4f/77ac2cec6f34a5cdb7dd8e4629f498cbd885.pdf> (дата обращения: 13.12.2025).
 12. Новикова Э. Ю. Компетентностный профиль переводчика эпохи 4.0: презентационная компетенция / *Вестник Томского государственного университета*, 2021. № 466. С. 165–172.
 13. Sánchez-Gijón P., Palenzuela-Badiola L. Analysis and Evaluation of ChatGPT-Induced HCI Shifts in the Digitalised Translation Process // *International Conference on Human-informed Translation and Interpreting Technology*. Naples, Italy. 7–9 July 2023. P. 227–268. URL: <https://doi.org/10.30827/sendeban.v34.28657> (дата обращения: 17.10.2025).
 14. Pym A., Hao Y. H. How to augment language skills. Generative AI and Machine translation in language learning and translator training. Routledge. Taylor & Francis group, 2025.

REFERENCES

1. Global Education Trends in the Russian Context. (2025). Research by Ulyimate Education and HSE. https://ioe.hse.ru/edu_global_trends/2025/
2. Kuvshinova, E. E. (2024). Application of Artificial Intelligence in Teaching a Foreign Language. *Humanitarian of the South of Russia*, 13, 2(13), 75–84. (In Russ.)
3. Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *ScienceDirect*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
4. Lu, Q., Yao, Y., Xiao, L., Yuan, M., Wang, J., & Zhu, X. Can ChatGPT effectively complement teacher assessment of undergraduate students' academic writing? *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Advance online publication. 2024. https://www.researchgate.net/publication/377360647_Can_ChatGPT_effectively_complement_teacher_assessment_of_undergraduate_students'_academic_writing
5. Loseva, S. A. (2022). Translation and artificial intelligence: problems and ways of development. In *Mezhkul'turnaya kommunikaciya i professional'no orientirovannoe obuchenie inostranny'm yazy'kam* (pp. 162–168): Proceedings of the XVI International scientific conference dedicated to the 101st anniversary of education of Belarus State University, Minsk, 2022, 27 October. Minsk: Belarusian State University.
6. Sahari, Y., Al-Kadi, A. M. T., Mohammed, A. J. K. (2023). A Cross Sectional Study of ChatGPT in Translation: Magnitude of Use, Attitudes, and Uncertainties. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52, 2937–2954.

7. Herbert, S., do Carmo, F., Gough, J., Carnegie-Brown, A. (2023). From Responsibilities to Responsibility. A Study of the Effects of Translation Workflow Automation. *Journal of Specialised Translation*, 40, 9–35.
8. Norets, M. V., Reinova, A. V. (2024). Literary translation and artificial intelligence: tradition and innovation. *International Research Journal*, 12(150), 1–6. <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-perevod-i-iskusstvennyy-intellekt-traditsiya-i-novatorstvo/viewer>
9. Aslonov, Sh. (2024). The Importance of Artificial Intelligence in Teaching Translation Theory and Practice. *Foreign Linguistics and Lingvodidactics*, 2, 5. 50–53.
10. Simin Xu, Yifeng Sun, Yanfang Su, Kanglong Liu. (2025). Translation Pedagogy in the AI Era. Design and Application of a ChatGPT-Powered Platform for Training and Feedback. https://www.researchgate.net/publication/384968741_Translation_Pedagogy_in_the_AI_Era_Design_and_Application_of_a_ChatGPT-Powered_Platform_for_Training_and_Feedback
11. Koka, N. A. (2024). The Integration and Utilization of Artificial Intelligence (AI) in Supporting Older/Senior Lecturers to Adapt to the Changing Landscape. *Translation Pedagogy. Migration letters*, 21(S1), 59–71.
12. Novikova, E. Yu. (2021) Competence profile of a translator in the 4.0 era: presentation competence. *Bulletin of Tomsk State University*, 466, 165–172.
13. Sánchez-Gijón, P., Palenzuela-Badiola, L. (7–9 July, 2023). Analysis and Evaluation of ChatGPT-Induced HCI Shifts in the Digitalised Translation Process (pp. 227–268). *International Conference on Human-informed Translation and Interpreting Technology*. Naples, Italy. <https://doi.org/10.30827/sendebare.v34.28657>.
14. Pym, A., Hao, Y. H. (2025). How to augment language skills. *Generative AI and Machine translation in language learning and translator training*. Routledge. Taylor & Francis group.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гавриленко Наталия Николаевна

доктор педагогических наук, профессор

профессор кафедры иностранных языков Инженерной академии

Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Gavrilenko Nataliya Nikolaevna

Doctor of Pedagogy (Dr. habil.), Professor

Professor at the Department Foreign Languages

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

24.09.2025
06.10.2025
12.11.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



К вопросу о развитии когнитивных умений интерпретации художественных текстов

А. П. Герасимова

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
nastya_gera_728@mail.ru*

Аннотация. Статья посвящена формированию умений когнитивной интерпретации художественных текстов. Когнитивная интерпретация художественных произведений (на примере англоязычных текстов) рассматривается с точки зрения ее лингводидактического потенциала. Автор определяет интерпретацию как познавательный и творческий процесс. Приводятся примеры интерпретации студентами художественных текстов на английском языке, их типичные ошибки, а также возможные действия преподавателя для коррекции интерпретационной деятельности студентов.

Ключевые слова: когнитивный подход, когнитивная интерпретация, умения чтения, лингвокогнитивные умения, художественный текст

Для цитирования: Герасимова А. П. К вопросу о развитии когнитивных умений интерпретации художественных текстов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 32–37.

Original article

Developing Cognitive Skills of Interpreting Literary Texts

Anastasia P. Gerasimova

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
nastya-gera_728@mail.ru*

Abstract. This article is devoted to developing cognitive skills of interpreting literary texts. Cognitive interpretation of literary texts (English language texts) is considered from the point of view of its language teaching potential. The author defines interpretation as a cognitive and creative process. Samples of students' interpretation of literary texts in English, their typical mistakes, as well as possible ways of correcting students' misinterpretations are provided.

Keywords: cognitive approach; cognitive interpretation; reading comprehension skills; linguistic and cognitive skills; literary text

For citation: Gerasimova, A. P. (2025). Developing Cognitive Skills of Interpreting Literary Texts. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 32–37. (In Russ.)

INTRODUCTION

Today we have to admit that interpretation skills, including skills of deducing cultural meanings, analyzing basic concepts of a foreign culture, pointing out axiological foundations of reading matter are not sufficiently developed while training future language teachers. One of the main goals of a language teacher is to show sensible ways to work with literary texts to students in order to develop the above mentioned skills. Unfortunately, we underestimate the role of supporting, educational goals of the foreign language classroom [Фролова, 2022] and our task is to guide our students and to give them a clue to cognitive thinking and interpretation.

It is quite easy to teach students to follow a pattern, a typical model, but it is an exciting challenge to encourage students to think in a creative way. That is why literary texts are a good source for us to teach them to read between the lines.

First of all, if the teacher aspires to develop the interpretation skills of his students, the process of teaching should be based on the main ideas and principles of cross-cultural approach. N. Shatalova describes the following ideas and principles:

- “perception and assessment of the context of intercultural interaction (linguistic, sociolinguistic, historical and cultural);
- identification / self-identification, as well as perception of stereotyping processes in cultures;
- interpretation of the communicative behavior of a partner based on the ideas of the relativity of cultural norms and adaptation of communicative behavior in accordance with the values of a foreign-language society;
- identification of national stereotypes as determinants of behavior in intercultural interaction;
- adequate coding and decoding of information by means of a foreign language” [Шаталова, 2023, p. 62].

In our research we are going to define the notion of interpretation as a cognitive activity. We will also show how students can interpret a literary text or its excerpt and what kind of guidelines a teacher may give to students to help them interpret the text.

INTERPRETATION OF A LITERARY TEXT AS A COGNITIVE PROCESS

As philosophers usually say, for a modern human, the process of thinking implies having an ability to analyze, interpret and adjust to the hermeneutic fields of a wide range of communities, social classes and

groups [Аранов, 2011]. Thus, students are to be able to understand and critically evaluate forms of written speech, including abstract, structurally complex or colloquial or literary texts, as well as to evaluate subtle stylistic nuances and grasp both the implicit and the explicit meanings of the text, which determines the relevance of our study.

Despite a sufficient number of scientific works devoted to the idea of conscious reading instruction, the cognitive approach has various definitions and, moreover, its origin and development pose a problem to specialists. As a matter of fact, there are both supporters and opponents of the approach and its implementation in the system of education. A. Shamov defines the cognitive approach as “methodologically significant in the methodology of teaching foreign languages, corresponding to the modern concept of the student as an active subject of cognition and responding to the general trend of the movement of learning theory in the direction of developing mechanisms for the elaboration and introduction of cognitive activity” [Шамов, 2005, p. 4].

Since interpretation is both a cognitive process and its result, and the student is an active participant of the process of cognition [Шевченко, 2002], who has his interests and a system of cultural and spiritual values, and who is not just a pure object of the teaching activity, any interpretation is based on cognitive psychology. The principle of consciousness in teaching is also to be taken into consideration. Following N. Volodina, we understand interpretation of a literary text as the activity of the interpreter, expressed with a view to extracting personal meaning from the text (element of the text) and producing a creative speech statement containing an interpretation of the theme, content, meaning of the text, as well as an analysis of the means of their expression [Володина, 2002]. As a result, the development of linguistic, sociolinguistic, sociocultural competences as well as communicative skills can be boosted by the interpretation of literary texts.

Russian and foreign experts in language teaching, linguistics and psychology have studied various aspects of reading process and levels of text comprehension and interpretation, including literary texts: the notion of text as an utterance (M. Bakhtin); the structure of a literary text (Yu. Lotman); the concepts of text and discourse (C. Nuttal); linguistic and cultural interpretation of a literary text as a component of professional training of a foreign language teacher (T. Pavlishak); the formation of intercultural competence in teaching understanding of foreign cultural discourse of the modern press (A. Kurkina); methods of teaching the skills of interpreting political discourse (Yu. Dmitrieva).

As a psychological phenomenon, reading may be considered as a process of perception as well as semantic processing of textual information. "As a sociocultural phenomenon, reading, including reading in a foreign language, is a cognitive and communicative activity of active, purposeful transformation of information in accordance with the needs of the subject, i. e., an intellectual creative activity" [Коряковцева, 2023, p. 21]. For our research it is essentially important to stress in this definition the cognitive and communicative aspects of reading.

Interpretation of a literary text is a creative process which requires both a background knowledge, for example, of the time and the setting of the story, and students' own imagination to be able to come up with their own innovative ideas.

Having innovative ideas does not mean the distortion of existing facts or realia. Let us look at our teaching experience and quote an example from "Theatre" by W. S. Maugham¹:

"You could have knocked me down with a feather when he said all those things to me. I felt like just Balaam when his ass broke into light conversation".

In this quotation the expression *Balaam's ass* is of special interest. Our teaching experience showed that not all students can detect this biblical allusion and, moreover, often try to analyze the words *Balaam* and *ass* separately, thus, failing to understand the sense of the idiom.

The expression *Balaam's ass* comes from the Bible and usually describes a person who is normally reticent and obedient, but suddenly expresses their opinion. In this excerpt the expression describes the feelings of the main character and her surprise during the conversation with her interlocutor. Some students could not understand whether *Balaam* was an acquaintance or a friend of the main character and why she was compared to him. Besides, they could not see any connection between the two lexical units, *Balaam* and *ass*, and began to interpret *ass* as part of the body. In this example of inadequate interpretation students do not consider religion as part of any culture and, generally, try to interpret each element of an allusion, an idiomatic expression, or a metaphor separately. The task of the teacher is to try to help students find interdisciplinary relations in the literary text they interpret and to use the idiom correctly.

While interpreting texts, three types of cognitive operations are to be performed. Günter Radden and René Dirven suggest the following operations: "the

construal of one's thoughts in speaking, the building of mental spaces in communication, and the drawing of inferences by the hearer. Construals are operations that help select the appropriate structural possibility among various alternatives. Construals are strikingly similar to principles of perceptual organization. Mental spaces are packages of information that are built and evoked in the current discourse. Mental spaces draw upon our wider encyclopaedic knowledge about things in the world. Inferences are cognitive operations in which conclusions are drawn from a set of premises. The hearer's (or, in our case, the reader's / student's) inferential process in arriving at the meaning of an utterance is known as conversational implicature" [Radden, Dirven, 2007, p. 21].

The cognitive operations that are explained above are designed to help students to recognize and arrange culturally important information in literary discourse. When students come across a word or expression they do not know, they learn only their main meanings or, what is worse, they learn and employ the first definition or translation they see in a dictionary. However, culture-related vocabulary is not taken into account. In our opinion, the teacher should introduce the notion of conceptual information, which gives students an opportunity to get into the conceptual space of the text and, at the same time, this methodology will give students the opportunity to interpret it differently. At the same time, students do not have to be afraid of incorrect, or absurd, interpretation, since expression of one's own thoughts is quite subjective, and, therefore, cannot be treated as «correct» or «incorrect», as a result, psychologically, we help students overcome the language barrier.

Let us look at another example. While reading the short story "Groundlings" by J. Gardam² students were asked to analyze the title of the story. One of the students reasonably suggested that if this story was about a person with a fixation on Shakespeare, it was quite sensible to look back at his times and to find an explanation for the title there. The student introduced the idea that *groundlings* might be connected with the types of seats at the theatre which were not very comfortable, and she was quite right. The term *groundlings* presupposes poor theatregoers who stood in front of the stage and watched the performance as they could not afford expensive tickets. Thus, the student used both her background knowledge about W. Shakespeare and his times and her linguistic guessing based on the meaning of the noun *ground* and its possible metaphorical implications.

¹Maugham W. Somerset. Theatre: Роман / коммент. М. В. Дьячкова. М.: Менеджер, 2006. (на англ. яз.)

²Gardam J. Groundlings // Contemporary British Stories: сб. рассказов / сост. и коммент. К. Hewitt. Oxford: Perspective Publications Ltd., 1994.

We agree with experts who suggest that human communication essentially involves the ability to use semiotic means (such as language) to convey one's "communicative intentions" and the ability to recognize such intentions [Dascal, 2003]. How can students as readers recognize the author's intentions if they are not taught to have a dialogue with the author? Reading and interpretation involve processing the semantic information of the text by the reader in their conceptual system and the verbal expression of the product of interpretation in the secondary text as their own semantic product in a certain dialogue with the original text. We agree with N. Koryakovtseva that reading in a foreign language is a dialogue between the reader and the author as representatives of different cultures, mentality, different social environments, personal experience, cognitive style, etc., i.e., external social, linguacultural and internal personal context [Коряковцева, 2023]. The question is whether two different cultures mean two different mentalities. Is there any difference in their ways of thinking? Do they interpret basic cognitive concepts, such as "soul", "love", "war", etc., similarly or differently?

If the teacher asks his students to interpret, for instance, the quotation from "A Perfect Day for Bananafish" by J. D. Salinger¹, will they be able to see that it conveys not only the cultural realia of beauty contests in the USA, but also the concept of physical beauty opposed to the concept of spiritual beauty and, furthermore, that the word *tramp* possesses obscene meanings which are typical only of American vocabulary? (*He calls me Miss Spiritual Tramp of 1948*).

At the same time, the dominance of certain concepts in the authors' idiosyncrasy depends on the personal attitudes and intentions of the author of the work of art. Following the study of O. Timofeeva, it is sensible to mention that the choice of the set and the number of elements which build metaphorical concepts is individual for different authors. The expressive means and stylistic devices the author selects form an individual artistic image. Both basic and occasional metaphorical concepts can be used by the author and they constitute a particular literary text. "In the system of figurative thinking, each element of language, based on associative connections, participates in the creation of a concrete sensory image and cannot be reduced to its semantic meaning" [Тимофеева, 2011, p. 11–12]. The way the author perceives the world originates from the national image of the world and is combined with the individual image. Both images constitute the

ideas of the author, sometimes in an incredible way. A work of art is the result of the vision of the author and his attempts to perceive and organize the world or a particular version of its conceptualization.

For example, while interpreting "Ugly Sister" by J. Harris, the teacher may ask students to find evidence that Cinderella and the Ugly Sister swapped their roles and the Ugly Sister becomes the protagonist and the victim, while Cinderella becomes the antagonist and the villain. Students are to exploit the examples of antonymasia in Cinderella's description (*Miss High and Mighty*), neologisms (*Smuggerella*), ironic use of some expressions (*she always dressed in rags... designer rags which cost a fortune*). These examples may serve as the components of J. Harris's conceptualized world where there is a fine line between the good and the evil.

Taking into account all the ideas mentioned above, we could define interpretation of reading matter as a creative activity which involves such cognitive operations as perception, extraction of information, as well as its interpretation based on linguistic and cognitive skills, discursive, sociocultural and compensatory competencies in which the reader resorts to linguistic, cultural, historical, religious, philosophical, aesthetic experience of people in general and his own experience in particular.

CONCLUSION

In conclusion, it is vital to say that the main challenge of modern multicultural and multilingual education is to «bring up» highly motivated and qualified specialists who will manage to employ their skills of intercultural communication successfully.

Our analysis of academic works reflects that the text (including literary discourse) is definitely the subject of interdisciplinary research. However, it must be stressed that axiological foundations of reading, issues of forming traditional values, analyzing basic concepts, extracting cultural meanings and the worldview of students are not sufficiently developed for language teaching purposes from the point of view of text interpretation.

Taking into account all the above-mentioned, in order to develop linguistic and cognitive skills of students, the language teacher should plan the lesson or lecture reasonably and include literary texts which will contain the food for thought – basic concepts, cultural realia, imagery, language means and stylistic devices as subjects of interpretation as they are indispensable instrument for the author to influence the reader, appealing to emotions, using irony, sarcasm and humour, informal or, on the contrary, formal language, and even sensory images.

¹Сэлинджер Дж. Д. Девять рассказов : книга для чтения на английском языке. Санкт-Петербург: КАРО, 2015.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Фролова Г. М. К вопросу о взаимосвязанной реализации практической и воспитательной целей урока иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 4 (845). С. 50–55.
2. Шаталова Н. С. Профессиональная подготовка магистра-лингвиста // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 4 (849). С. 60–66.
3. Агапов О. Д. Интерпретация как личностная форма творения бытия: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Казань, 2011.
4. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2005.
5. Шевченко Т. Д. Когнитивно-коммуникативная методика обучения чтению иноязычных текстов (английский язык, лингвистический вуз): дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2002.
6. Володина Н. Н. Интерпретация художественного текста как средство совершенствования иноязычной речи на старших курсах языкового вуза : дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2002.
7. Коряковцева Н. Ф. Чтение на иностранном языке как образовательная цель в контексте межкультурного общения // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2023. Вып. 1 (846). С. 20–25.
8. Radden G., Dirven R. Cognitive English Grammar. John Benjamins Publishing Company, 2007.
9. Dascal M. Interpretation and Understanding. John Benjamins Pub Co, 2003.
10. Тимофеева О. В. Метафора в художественной репрезентации мира: на материале произведений английских и американских писателей : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2011.

REFERENCES

1. Frolova, G. M. (2022). How to Set and Achieve the Practical and the Educational Goals of the Foreign Language Classroom Adequately. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(845), 50–55.
2. Shatalova, N. S. (2023). Professional training of masters in linguistics. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(849), 60–66. (In Russ.)
3. Agapov, O. D. (2011). Interpretatsiya kak lichnostnaya forma tvoreniya bytiya = Interpretation as a personal form of creation of being: abstract of Senior Doctorate in Philosophy, Kazan Federal University. (In Russ.)
4. Shamov, A. N. (2005). Kognitivnyi podkhod k obucheniyu leksike: modelirovanie i realizatsiya (bazovyi kurs nemetskogo yazyka) = Cognitive approach to vocabulary teaching: modelling and implementation (basic course of the German language): abstract of Senior Doctorate in Pedagogy, Linguistics University of Nizhny Novgorod. (In Russ.)
5. Shevchenko, T. D. (2002). Kognitivno-kommunikativnaya metodika obucheniya chteniyu inoyazychnykh tekstov (angliiskii yazyk, lingvisticheskii vuz) = Cognitive-communicative methodology of teaching reading foreign texts (the English language, linguistic university): PhD in Pedagogy, Pyatigorsk State Linguistic University. (In Russ.)
6. Volodina, N. N. (2002). Interpretatsiya khudozhestvennogo teksta kak sredstvo sovershenstvovaniya inoyazychnoi rechi na starshikh kursakh yazykovogo vuza = The interpretation of a literary text as a means of development of foreign speech at senior years of university: PhD in Pedagogy, Gorno-Altai State University. (In Russ.)
7. Koryakovtseva, N. F. (2023). Reading in a foreign language as an educational goal from the perspective of intercultural communication. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(846), 20–25. (In Russ.)
8. Radden, G., Dirven, R. (2007). Cognitive English Grammar. John Benjamins Publishing Company.
9. Dascal, M. (2003). Interpretation and Understanding. John Benjamins Publishing Company.
10. Timofeeva, O. V. (2011). Metafora v khudozhestvennoi reprezentatsii mira: na materiale proizvedenii angliiskikh i amerikanskikh pisatelei = Metaphor in artistic representation of the world: based on works by English and American writers: PhD in Philology, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Герасимова Анастасия Павловна

старший преподаватель кафедры лингводидактики

Московского государственного лингвистического университета,

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук (кафедра лингводидактики)

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Gerasimova Anastasia Pavlovna

Senior Lecturer

Department of Linguodidactics

Moscow State Linguistic University

External Candidate of Sciences (Pedagogy) Student

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

08.09.2025
15.09.2025
12.11.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Формирование универсальных и профессионально значимых компетенций, развитие личности студента посредством участия в проекте «обучение служением»

Е. А. Данилина

Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова, Москва, Россия
miss.elena-danilina@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются возможность и результаты участия студентов в социальном проекте «обучение служением». Представлен примерный сценарий культурно-просветительского и образовательного мастер-класса. Анализируются принципы, по которым был разработан сценарий и проведен мастер класс, а также возможное содержание мастер – классов и обучения иностранным языкам и применяемые в ходе работы методы обучения иностранным языкам. Автор статьи приходит к выводам, что участие студентов в подобных проектах дает возможность не только развить профессионально значимые компетенции, но и развить их духовно, сформировать у них общественную ответственность и нравственные ценности.

Ключевые слова: обучение служением, принципы обучения иностранным языкам, содержание обучения иностранным языкам, методы обучения иностранным языкам, развитие когнитивных способностей, развитие личности средствами иностранных языков

Для цитирования: Данилина Е. А. Формирование универсальных и профессионально значимых компетенций, развитие личности студента посредством участия в проекте «обучение служением» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 38–45.

Original article

Formation of Universal Cultural and Professionally Significant Competencies. Development of the Student's Personality Through Participation in the Project "Educating by Serving"

Danilina A. Elena

Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia
miss.elena-danilina@yandex.ru

Abstract. This article examines the possibility and results of students' participation in the social project "educating by serving." A sample scenario of a cultural-educational and educational master class is presented. The principles according to which the script was developed and the master class was conducted, as well as the content of the master-class are given. The content and the methods of teaching foreign languages used in the course of the work are analyzed. The author of the article concludes that the participation of students in such projects provides an opportunity not only to develop professionally significant competencies, but also develops them spiritually, forms social responsibility and moral values.

Keywords: educating by serving, principles of teaching foreign languages, content of teaching foreign languages, methods of teaching foreign languages, development of cognitive abilities, personal development by means of foreign languages

For citation: Danilina, E. A. (2025). Formation of Universal Cultural and Professionally Significant Competencies. Development of the Student's Personality Through Participation in the Project "Educating by Serving". Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 38–45. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В рамках проекта «Обучение служением» нами были предложены, разработаны и реализованы культурно-просветительские и образовательные мастер-классы. Участниками проекта со стороны университета им. Г. В. Плеханова стали преподаватели кафедры иностранных языков № 3 и студенты старших курсов, обучающиеся по направлению подготовки «Лингвистика», профиль «Перевод и переводоведение». А со стороны г. Москвы – благополучатели геронтопсихиатрического центра. Социальной задачей проекта заявлена реализация потребности передачи знаний, умений и навыков по актуальной теме современности (диалог культур, знакомство с другими культурами и языками, развитие коммуникативных и адаптивных навыков). Более того, участие в подобных проектах может:

- дать возможность студентам попробовать себя в роли наставника и учителя и получить опыт проведения образовательных мастер-классов;
- развить у студентов уровень эмпатии и ответственности в обществе;
- помочь благополучателям познакомиться с другими языками и культурами;
- мотивировать на развитие когнитивных и психических способностей у благополучателей, а также способствовать тренировке оперативной памяти и артикуляции.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАБОТЫ

При подготовке сценариев за основу были взяты принципы раннего обучения иностранным языкам детей в возрасте 5–7 лет, т. е. обучение тех, кто ранее не соприкасался с иностранным языком, и у кого нет опыта изучения языка вне языковой среды [Симонова, 2021]. Более того, готовясь к мастер-классам, мы понимали, что наша основная задача – это не научить языку, а показать лингвистическое разнообразие, познакомиться с культурами и языками других стран, показать возможность общения на других языках.

Для нас в этих мастер-классах иностранный язык стал не целью, а средством – средством общения и поводом для общения студентов с благополучателями, средством формирования и развития определенных навыков и способностей как у студентов, так и у жителей геронтопсихиатрического центра.

Конечно, в самом начале мы едва представляли, с какими задачами мы столкнемся. Нас предупреждали о «разношерстной» публике. Тем не менее преподаватели и студенты решили попробовать свои силы. Поэтому, в рамках производственной практики (студенты 4-го курса) и дисциплины «Методика обучения иностранным языкам» (студенты 3-го курса) были разработаны несколько сценариев на различные темы.

Повторюсь, в своей работе мы опирались на принципы раннего обучения иностранным языкам, эти принципы определили цели, содержание и методы обучения. Мы также старались учитывать психологические и социальные особенности благополучателей.

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Основными принципами, которыми мы руководствовались в своей работе, стали:

- принцип понятности и доступности;
- принцип наглядности;
- принцип активности;
- принцип коллективного взаимодействия;
- принцип интерактивности.

Принцип понятности и доступности. Мы опирались на родной язык. Все объяснения, организационные моменты велись на русском языке, в достаточно медленном темпе, чтобы каждый из участников имел возможность понять, обдумать и запомнить получаемую информацию. При необходимости, наши студенты повторяли и объясняли всё несколько раз. В хронометраж сценариев были заложены эти дополнительные минуты. Хочу обратить внимание, что при отборе материала мы брали только всем понятные и знакомые предметы и цвета, чтобы не создавать нашим благополучателям дополнительных трудностей.

Принцип наглядности. Студентами были подготовлены презентации с анимацией, цветные и черно-белые картинки и карточки, раздаточный материал. При подготовке и работе со сценариями мастер-классов мы старались учитывать возраст, физическое и психическое состояние благополучателей, поэтому подбирались картинки (например, животных) с яркими, но естественными красками, понятным и «добрым» изображением без лишних деталей и отвлекающих подробностей. Наглядный материал подбирался так, чтобы создавать доброжелательную атмосферу, способствующую общению, контактированию не только друг с другом, с персоналом центра – знакомыми людьми, но и с нашими студентами – новыми для них персонажами. И это перекликается со следующим принципом – принципом активности.

Принцип активности. Общеизвестный факт, что обучение – это процесс, который требует активности не только учителя, но и ученика. Надо отметить, что наши студенты проявляли себя максимально открыто и активно как во время подготовки – задавали вопросы преподавателям, искали и отбирали материал, участвовали в обсуждениях сценариев, так и во время проведения мастер-классов. Они с готовностью отвечали на все вопросы, если была необходимость, поясняли и объясняли, работали индивидуально с каждым жителем и работником центра, когда требовался индивидуальный подход. Но и благополучатели не были пассивными потребителями информации – они активно участвовали в мастер-классах, отвечали и спрашивали, повторяли стихи и песенки, показывали картинки. Они проявляли интерес и были эмоционально открыты.

Принцип коллективного взаимодействия. Здесь стоит сказать, что наши студенты проводили занятия группой (6 чел.). Группа набиралась из желающих себя попробовать в педагогической деятельности на всех этапах – подготовка к уроку, его проведение, рефлексия и саморефлексия, а также подбирались студенты с учетом их вторых языков, которые они изучают в университете. Во-первых, это было сделано для того, чтобы неопытным студентам было «нестрашно» вести «урок» в столь нестандартной ситуации. Во-вторых, нам хотелось познакомить благополучателей с различными иностранными языками, показать им красоту и многообразие иностранных языков. Во время подготовки, проведения мастер-классов наши студенты также должны были взаимодействовать друг с другом, с одной стороны, четко следовать сценарию и придерживаться своей роли – с другой стороны, быть готовыми к непредвиденным ситуациям, помочь партнеру или попросить

помощи. И это важно и для студентов, которым предстоит научиться выстраивать деловые отношения на работе и личные взаимоотношения с коллегами и друзьями. Первый опыт был довольно напряженным, так как ни мы, ни персонал центра не знали, чего ждать, но уже с первых минут стало понятно, что доброжелательная атмосфера, любопытство (с обеих сторон), желание научиться и узнать новое сделают наши встречи регулярными и полезными для всех. Ну и, конечно же, взаимодействие внутри коллектива благополучателей заслуживает разговора о нем. Как они друг друга поддерживают, как радуются за свои и чужие успехи. Принцип коллективного взаимодействия соотносится с умением выстраивать и планировать свою деятельность в контексте деятельности всей группы [Березина, 2010].

Принцип интерактивности (принцип деятельности). Готовясь к мастер-классам, мы понимали, что нашим «ученикам» будет трудно выдержать занятие в течение 45–60 минут. Поэтому в свои сценарии мы включили возможность разнообразить действия. Они хлопали в ладоши, повторяли за учителем и друг за другом, они изображали звуки животных или указывали на цвета, которые могли найти в комнате. Им предлагалось попробовать изобразить как машет крыльями птица или как плавают рыбка. Кто-то, самый смелый, выходил к доске и показывал животных на экране, а кто-то с места показывал картину с изображением предмета или цвета. Мы также понимали, что среди благополучателей могут оказаться люди, не готовые идти на контакт, для них мы подготовили черно-белые картинки и наборы цветных карандашей, чтобы они во время занятия могли их раскрасить по своему усмотрению. Более того, черно-белые картинки предлагались нашим участникам в различных вариантах и в большом количестве, чтобы они могли сами выбрать, что и как они хотят раскрасить. Желающие могли взять после занятия к себе в комнату любые картинки и раскрасить их позже. Возможность выбора – это важнейшая часть психологического развития и комфорта, и это мы постарались реализовать посредством принципа интерактивности (деятельности).

Если говорить о *целях* мастер-классов, то основной мы видели развивающую цель – развить когнитивные способности благополучателей: память, внимание, нам также хотелось, чтобы наши мастер-классы способствовали развитию психических, эмоциональных и творческих качеств. Мы понимали, что жители геронтопсихиатрического центра не всегда имеют возможность проявить себя. Во время уроков (назовем их так)

мы мотивировали их быть активными, заинтересованными и не бояться говорить и общаться, т. е., как говорилось выше, иностранный язык здесь выступал не целью, а средством социального взаимодействия – играть, вступать в контакт с незнакомыми людьми, воспринимать новую информацию, фантазировать, проявлять любознательность. Для наших студентов развивающая цель тоже была поставлена. Им предлагалось почувствовать себя в новой роли, на практике применить те знания, которые они получали в процессе обучения в университете. Благодаря подготовленным и проведенным мастер-классам наши студенты развили в себе организационные способности (проведение занятий с коллективом учащихся), аналитические способности – отбор, структуризация материала, коммуникативные навыки – общение внутри своей рабочей группы и с коллективом благополучателей и т. д.

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Содержание обучения также базировалось на принципах, изложенных выше. Если говорить о содержании обучения иностранным языкам, то необходимо заметить, что оно включает в себя несколько компонентов: предметный, процессуальный, социокультурный и учебные и адаптивные умения [Симонова, 2021].

Предметный аспект содержания обучения – это учебный материал: темы, лексика, ситуации, тексты. В нашем случае мы ограничились отбором тем и лексических единиц внутри этих тем. Учитывая специфику, мы не ставили задачи научить общаться на иностранном языке, нам было важно показать языковое разнообразие. А выбранные темы стали поводом для общения между благополучателями и студентами. Темы были выбраны самые привычные, всем понятные: животные, фрукты, цвета, счет, цветы. Нам хотелось вызвать положительные ассоциации, может быть, воспоминания или фантазии, что всегда способствует психическому развитию, тренировке памяти и артикуляции. Один мастер-класс содержал не более шести лексических единиц (ЛЕ), так как большее количество могло утомить и привести к потере интереса. Для введения, отработки и закрепления ЛЕ студентами были разработаны последовательности упражнений сначала с опорой на родной язык (принцип понятности) и репрезентационный материал (принцип наглядности), потом интерактивные упражнения для запоминания ЛЕ (принцип интерактивности). Следующим этапом предлагались упражнения, для выполнения которых нужно

было взаимодействовать друг с другом (принцип коллективного взаимодействия).

Но изучение иностранного языка – это не только изучение определенных тем и ЛЕ и грамматических норм, это – навыки, умения, способствующие овладению иноязычной речью. Именно эти практические навыки и умения составляют *процессуальный аспект* обучения иностранным языкам. Но, учитывая специфику нашего проекта, перед нами не стояла задача научить иностранному языку как средству общения. Мы сразу исключили письменные формы общения – письмо и чтение, а опирались только на устные виды речевой деятельности. Нам хотелось познакомить наших благополучателей с тем, как слова звучат на иностранных языках (обучение аудированию) и научить их произносить слова на английском языке (обучение говорению). Знакомство с графическим изображением слова тоже было представлено, но вскользь, в последнем задании, которое шло как дополнительное, если оставалось время (Задание 6 в примере сценария). Хочется отметить, что разработанная студентами последовательность заданий логично выстроена от знакомства со словом с опорой на родной язык к самостоятельному произнесению этого слова с опорой на картинку. Это решает поставленную задачу – тренировка оперативной памяти и артикуляции и развитие когнитивных способностей.

Следующий аспект содержания обучения иностранным языкам – это *социокультурный компонент* – умение общаться с представителями другой культуры [Марданова, 2016]. В рамках данного проекта студенты и жители геронтопсихиатрического центра – представители разных культур. И их общение состоялось только благодаря участию в этом проекте. Мы уже говорили, что иностранные языки для нас здесь были не целью, а средством общения. Выстроенная последовательность заданий, общий позитивный настрой, желание научиться новому, с обеих сторон, стали толчком для общения между преподавателями, студентами университета и работниками и жителями центра. Интерактивность заданий, разнообразие дидактического и раздаточного материала, формулировки заданий способствовали активации общения и установления контакта. С нашей точки зрения, и социокультурный компонент содержания обучения иностранным языкам тоже был реализован.

Еще одним, очень важным, компонентом содержания обучения являются *учебные и адаптивные умения*. На наш взгляд, в рамках заявленного проекта, они играют ключевую роль в решении поставленных задач. Для студентов формирование и развитие этих умений вне стен университета дают

возможность последующего карьерного, профессионального и личностного роста, так как обеспечивают возможность всегда учиться чему-то новому, умение адаптироваться к меняющейся ситуации, способность прогнозировать и планировать свою деятельность исходя из требований общества, работодателя, системы [Ломакина, 2014]. Студенты находились в ситуации, где от их способности и умения адаптироваться зависел успех проекта в целом и проведение одного мастер-класса, в частности. Умение видеть ситуацию, быстро принимать решение и нести за него ответственность – это важные качества личности на данном этапе развития общества. Для благополучателей умения учиться и адаптироваться к новому не менее важны. Поскольку жизнь в геронтопсихиатрическом центре довольно размерена в соответствии с расписанием и указанием врачей и персонала, то такие жизненные навыки как приспособление к новому утрачиваются. Значит, участие в подобных проектах, мастер-классах, изучение нового, общение с новыми людьми мотивирует к саморазвитию, тренирует когнитивные и психические свойства личности.

ПРИМЕНЯЕМЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Исходя и всего вышесказанного, опираясь на принципы обучения и учитывая содержание обучения, студенты при разработке сценариев и проведении мастер-классов применяли следующие *методы обучения*: игровой метод, метод физической реакции, метод имитации.

Методы обучения, которые мы применяли в этой работе, могут показаться не очень разнообразными, но, учитывая психическое и возрастное состояние жителей геронтопсихиатрического центра, нам показалось разумным не перегружать мастер-класс большим разнообразием методов, поскольку нашим благополучателям довольно трудно быстро ориентироваться в незнакомой ситуации и проще выполнять более или менее привычные действия.

Если говорить об *игровом методе*, то нужно отметить, что он стал основным в нашей работе. В рамках мастер-классов мы организовывали учебную деятельность в виде соревновательных игр – кто первый покажет нужную карточку, кому первому удастся назвать показываемые предмет или цвет [Владимирова, 2019]. Надо сказать, что благополучатели с удовольствием включались в эти игры. При этом атмосфера сохранялась доброжелательная.

Следующий метод, который в данном случае доказал свою эффективность, *метод физической*

реакции, который был разработан Джеймсом Ашером, профессором психологии из США. Ашер долгое время наблюдал, как дети усваивают родной язык. С одной стороны, это довольно очевидный метод – ученики не просто запоминают слово, им предлагается какое-то физическое действие, чтобы помочь запомнить это слово: *да* – кивок головой, *дай* – протянуть руку и т. д. [Asher, 2009]. При изучении ЛЕ на тему «Домашние животные» мы предлагали благополучателям мяукнуть, когда они слышали слово *cat* или изобразить, как машет крыльями попугай, когда они слышали слово *parrot*. Когда заучивались слова на тему «Цвета» благополучателей просили найти в комнате любой предмет называемого цвета и указать на него. В теме «Счет и числа» использовались пальчиковые изображения. Также во всех сценариях было задание, для выполнения которого участники должны были хлопнуть в ладоши, если слово и картинка совпадали, т. е. тело, физические движения включались в процесс овладения и запоминания лексики, чтобы вызывать дополнительные ассоциации и облегчить процесс познания и запоминания.

Еще один метод, который мы применяли в наших мастер-классах, это *метод имитации*. Мы просили наших учеников повторять «имитировать» то, как слово произносят наши студенты или симитировать строчку из стиха или песенки, которую они только что услышали и в которой есть та или иная ЛЕ. При применении данного метода необходимо отметить, что общая атмосфера в комнате должна быть очень доброжелательной, чтобы не спугнуть желающих попробовать свои силы. От студентов требовалась всяческая поддержка тех, кто был готов повторить, симитировать услышанное слово, даже если это не всегда удавалось с первого раза.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По итогам подготовленных и проведенных мастер-классов для благополучателей геронтопсихиатрического центра Москвы можно сказать, что этот опыт можно считать удачным. Наши студенты многому научились, при этом, у них осталась мотивация учиться дальше, пробовать себя в других социальных ролях, применять свои знания на практике и получать бесценный опыт.

Исходя из отзывов работников и жителей геронтопсихиатрического центра можно сказать, что впечатления у них положительные, и они надеются на дальнейшее сотрудничество.

Поставленные задачи для студентов и благополучателей были достигнуты. Студенты попробовали себя в роли наставника и учителя. Они получили опыт проведения образовательных мастер-классов.

Проведя несколько таких мастер-классов, пообщавшись с жителями и работниками московского геронтопсихиатрического центра, они смогли оценить значимость и ценность таких проектов для благополучателей, что развивает и повышает уровень эмпатии и ответственности в обществе.

Участие в мастер-классах дало положительные результаты как для студентов, так и для благополучателей. Заслуживает внимания личностный результат для благополучателей – знакомство и общение с новыми людьми, расширение кругозора, развитие навыков установления социальных контактов и выражения своих эмоций и желаний.

Также важны метапредметные результаты для всех участников проекта. Как отметили работники центра, у благополучателей отмечено расширение словарного запаса и желание установить социальные контакты, более того, подобные мастер-классы по знакомству с другими языками и культурами помогают тренировать краткосрочную и оперативную память.

Для студентов культурно-просветительские мастер-классы стали отличным толчком для дальнейшего развития универсальных, общепрофессиональных компетенций:

- УК-1 способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;
- УК-2 способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения;
- УК-3 способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде;
- УК-5 способен воспринимать межкультурное разнообразие общества;
- УК-6 способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни;
- УК-9 способен использовать базовые дефектологические знания в социальной и профессиональной сферах.

Говоря о сформированности общепрофессиональных компетенций, хотелось бы выделить следующие:

- ОПК-1 способен применять систему лингвистических знаний об основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлениях, орфографии и пунктуации, о закономерностях функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностях;

ОПК-2 способен применять в практической деятельности знание психолого-педагогических основ и методики обучения иностранным языкам и культурам;

ОПК-4 способен осуществлять межкультурное и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения

ОПК-5 способен работать с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией для решения профессиональных задач¹.

Для ознакомления мы прилагаем к данной статье примерный (сокращенный план-конспект) мастер-класса на тему «Животные». Создавая его, мы опирались на вышеизложенные принципы обучения иностранным языкам.

Приложение

Примерный сценарий урока «Домашние животные»

Вступление. Приветствие.

- Хлопните в ладоши, кто любит кошек.
- Давайте попробуем изобразить руками, как летает попугай.
- Может кому-то нравится наблюдать за рыбками. Хлопаем!
- А теперь давайте попробуем отгадать загадки (на русском языке).

1. *Задание.* Называем на английском языке всех животных, демонстрируя картинки.
2. *Задание.* Зачитываем стихотворения с нужными словами. Во время произнесения активной лексики демонстрируем картинки того или иного животного.

(Можно зачитать стихотворение для примера, сделать акцент на слове *cat*:

*Почему сосисок нет?
Слопал их хитрющий cat)*

3. *Задание.* Сейчас мы будем называть животных на английском языке и указывать на картинку (кошка, мышь, собака и т. д.).

Если мы назвали животное правильно, хлопайте в ладоши, если же картинка и произнесенное

¹Приказ Министерства науки и высшего образования РФ "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика" от 12 августа 2020 г. № 969. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969/>

слово не совпадают, то качаем головой (показываем характерные движения).

4. *Задание.* Произносим название животного, задача участников поднять карточку с изображением правильного животного.
5. *Задание.* Языки. Каждый из студентов произносит определенное животное на одном из своих языков, задача подопечных догадаться, что за животное было названо – поднять карточку с правильной картинкой.

Давайте поиграем! Мы вам предлагаем названия всё тех же животных на других языках, а вы

показываете картинку с животным, которое мы произнесли.

6. *Задание.* (Задание дополнительное, если останется время).

Задание на самом деле вам уже очень хорошо известно. В наших руках карточки с названиями языков, сейчас мы встанем напротив вас и попросим показать на того студента, на каком языке было произнесено слово. Давайте попробуем!

До свидания!

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Симонова А. Я. Раннее обучение иностранному языку // Форум молодежной науки. 2021. Вып. 2. С. 68–74.
2. Березина О. В. Принципы построения предметно-развивающей среды в процессе обучения дошкольников иностранному языку // Актуальные вопросы современной педагогической науки: материалы III Международной заочной научно-практической конференции. 20 ноября 2010 г. / отв. ред. М. В. Волкова. Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2010.
3. Марданова Ф. С. Методика раннего обучения иностранным языкам // Молодой ученый. 2016. № 8. С. 1144–1145.
4. Ломкина, Г. Р., Лаер А. А. Раннее обучение иностранному языку: плюсы и минусы // Молодой ученый. 2014. № 20. С. 597–599.
5. Владимирова Ю. А. Особенности раннего обучения иностранному языку // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2019. № 1. С. 21–26.
6. Asher J. J. Learning Another Language Through Actions. 7-е издание. Los Gatos-California : Sky Oaks Productions, Inc., 2009.

REFERENCES

1. Simonova, Y. A. (2021). Early learning of a foreign language. Youth Science Forum Journal, 2, 68–74.
2. Berezina, O. V. (2010). Principles of building a subject-developing environment in the process of teaching preschoolers a foreign language (M. V. Volkova, Ed). Current issues of modern pedagogical science: proceedings of the III International Correspondence Scientific and Practical Conference, Cheboksary. Research Institute of Pedagogy and Psychology, 2010.
3. Mardanova, F. S. (2016). Methods of early learning of foreign languages. Young Scientist, 8, 1144–1145.
4. Lomakina, G. R., Laer A. A. (2014). Early learning of a foreign language: pros and cons. Young scientist, 20, 597–599.
5. Vladimirova, Yu. A. (2019). Features of early learning of a foreign language. Journal of the A. P. Chekhov Taganrog institute, 1, 21–26.
6. Asher, J. J. (2009). Learning Another Language Through Actions. 7th ed. Sky Oaks Productions, Inc.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Данилина Елена Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

доцент кафедры иностранных языков № 3

Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Danilina Elena Alexandrovna
PhD (Pedagogy), Associate Prof.
Associate Professor at the Department of Foreign Languages No 3
Plekhanov Russian University of Economics

Статья поступила в редакцию одобрена после рецензирования принята к публикации	03.09.2025	The article was submitted approved after reviewing accepted for publication
	10.09.2025	
	12.11.2025	



Развитие у студентов-нелингвистов умений иноязычной устной коммуникации с опорой на цифровые технологии

Е. А. Комочкина

Государственный университет просвещения, Москва, Россия
Komochkina2010@yandex.ru

Аннотация. В работе исследуется вопрос обучения студентов неязыкового вуза осуществлению иноязычной профессиональной коммуникации, конкретизированы цели и задачи, предложена технология обучения. В основу технологии положены исследования в области диалогической педагогики М. М. Бахтина, его последователей; понятие «диалог культур» рассмотрено в созвучии с современными реалиями. В силу того, что в настоящее время образовательный процесс представляет собой диалогическую деятельность, то вовлеченность студента в диалогическое взаимодействие имеет первостепенное значение. В процессе обзора моделей коммуникации была выявлена наиболее оптимальная модель (модель Лассуэлла), которая послужила прототипом для построения алгоритма развития умений иноязычной устной коммуникации – технологии обучения в условиях современной цифровой образовательной среды вуза (ЭОС). Технология состоит из пяти стадий, для каждой из них специально подобран лексико-грамматический, текстовый и аудио- и видео материал. Предложенная технология обучения апробирована на занятиях по иностранному языку и положительно оценена преподавателями и студентами.

Ключевые слова: развитие иноязычных коммуникативных умений; профессиональная коммуникация; студенты нелингвистического вуза; современная цифровая среда

Для цитирования: Комочкина Е. А. Развитие у студентов–нелингвистов умений иноязычной устной коммуникации с опорой на цифровые технологии // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 46–54.

Original article

Developing Non-Linguistics University Students' FL Oral Communication Skills Using Digital Technologies

Elena A. Komochkina

State University of Education, Moscow, Russia
Komochkina2010@yandex.ru

Abstract. The article concerns the issue of developing non-linguistics students' FL professional communication skills in the digital educational setting. The methodology is based on the fundamental research in dialogic pedagogy by M.M. Bakhtin and the theoretical principles of the concept of "dialogue of cultures" which received a new interpretation in the works of modern scholars. Relying on the analysis of existing communication models, the Lasswell model was regarded as a prototype for the FLT technology at a non-linguistic university. The technology consists of five stages, each containing specially designed lexis, grammar, texts, audio/video content, and speaking/writing activities, i.e. the educational content meeting the students' real needs in mastering FL for future professional communication. A feature of the technology is the use of digital technologies (the 'Dailo' dialogue simulation program) to activate the material under study. The proposed teaching technology was tested in FL classes and positively evaluated by the teachers and the students of the State University of Education.

Keywords: development of FL communicative skills; professional communication; non-linguistic university students; modern digital environment

For citation: Komochkina, E. A. (2025). Developing Non-Linguistics University Students' FL Oral Communication Skills Using Digital Technologies. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 4(857), 46–54. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В контексте современного иноязычного образования трудно переоценить роль и место коммуникативного взаимодействия между представителями разных стран, в основе которого заложено углубление знаний об особенностях их образа жизни, изучение специфики неродного языка как средства обмена разного рода информацией, создание поликультурной среды общения, взаимный обмен культурными ценностями, т. е. ведение «диалога культур». Под этим термином понимается необходимость межкультурного взаимодействия между индивидуумами, получившими воспитание и образование в условиях различных образовательных парадигм, между личностями, сформировавшимися на основе разных ценностных ориентиров и установок. С философской точки зрения, вступая во взаимодействие, человек находится в двух ипостасях: как сторона, передающая информацию и оказывающая влияние на мировоззрение собеседника, и как сторона, получающая информацию и подвергающаяся воздействию партнера по коммуникации. Таким образом, можно сказать, что диалогическое общение это неотъемлемая составляющая речевой деятельности человека.

Русский философ и культуролог М. М. Бахтин всячески развивал идею диалогичности общения, определяя сущностную характеристику человеческих взаимоотношений, в основе которых заложен принцип всеобщности диалога. По мнению ученого, «быть – значит, общаться диалогически <...> один голос ничего не кончает и ничего не разрешает. Два голоса – минимум жизни, минимум бытия» [Бахтин, 1979, с. 294].

На сегодняшний день теория «диалога культур», разработанная М. М. Бахтиным еще в начале XX века и получившая свое продолжение в трудах В. С. Библера, является своего рода библией, методологической основой для современных исследователей [Библер, 1991].

По мнению М. М. Бахтина, философия диалога может рассматриваться с трех позиций: 1) «вне-находимости», т. е. уникального положение участников коммуникации; 2) «не-алиби в бытии», т. е. всемерной ответственности коммуникантов как неотъемлемого свойства человеческого существования; 3) наличия границы / межи коммуникации,

другими словами, отсутствия у коммуниканта собственного суверенного пространства, невозможности посмотреть на себя «изнутри», а только глазами собеседника. Обосновывая важность ведения диалога в человеческом бытии, М. М. Бахтин пишет: «Только изнутри моей участности может быть понята функция каждого участника. На месте другого, как и на своем, я нахожусь в том же бессмыслии» [Бахтин, 2003, с. 21].

В последние годы лингвисты, психологи, методисты уделяют в своих исследованиях пристальное внимание вопросу понимания диалога не в традиционном лингвистическом, а в металингвистическом смысле (по М. М. Бахтину). Однако в трудах ученых феномен «диалог» трактуется неоднозначно и под разными углами; в целях настоящего исследования приводим некоторые авторские определения данного понятия:

- совместная деятельность партнеров по коммуникации «с целью поиска оптимальной альтернативы решения проблемы или выработки интегративного решения, объединяющего противостоящие позиции, или компромисса, их примиряющего» [Гришина, 2005, с. 205];
- «определенная речевая структура, конкретное воплощение языка в его специфических средствах» [Щерба, 1957, с. 128];
- встреча личностных позиций, личностных смыслов коммуникатора и реципиента, общение на уровне «смыслов для себя» [Хараш, 1981];
- «особый вид ценностно-смысловых, равноправных и доверительных взаимоотношений, в ходе которых возникает личностное взаимоотражение и творческое, конструктивное, духовно развивающее взаимообращение» [Янченко, 2006, с. 6];
- последовательная смена коммуникативных ролей, в ходе которой выявляется смысл речевого сообщения, происходит взаимообогащение, развитие информации [Андреева, 2008].

На основании данных определений можно с уверенностью утверждать, что понятие «диалог» характеризуется многосторонностью и многогранностью. В целях нашего исследования теоретический анализ сущности данного феномена

в трудах по социологии, философии, лингвистике позволяет прийти к выводу о важности понимания его лингводидактического и методического потенциала в учебном процессе. Тем более, что анализ нормативно-правовой документации и Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения позволяет выявить диапазон требований к профессиональной подготовке специалиста в области иностранного языка: на сегодняшний день особенно актуальным является вопрос формирования вторичной языковой личности будущего специалиста, готового и способного эффективно взаимодействовать в межкультурном пространстве, выполнять свои профессиональные обязанности, а именно – уметь представлять результаты научной деятельности на международных конференциях, обмениваться профессионально значимой информацией с иноязычными коллегами, быть в курсе мировых научных исследований и прорывов, инновационных технологий, принимать активное участие в жизни своего профессионального сообщества в России и за рубежом.

Принимая во внимание все перечисленные выше вызовы и проблемы современного общества, в работе поставлена цель – теоретически обосновать наиболее эффективный алгоритм (модель) осуществления устного коммуникативного взаимодействия и на его основе разработать соответствующий курс обучения «Основы профессиональной коммуникации на иностранном языке» с применением цифровой образовательной среды вуза – электронно-образовательная среда (ЭОС).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУРСА ОБУЧЕНИЯ «ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ» С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

В рамках данного исследования, сообразуясь с изложенными требованиями к иноязычной подготовке будущего специалиста нелингвистического профиля, представляется целесообразным провести, во-первых, анализ существующих моделей коммуникации и выбрать наиболее оптимальную форму взаимодействия в аудиторных и внеаудиторных условиях; во-вторых, выявить теоретические аспекты обучения студентов неязыкового вуза основам профессиональной иноязычной коммуникации в современных реалиях цифровой лингводидактики; в-третьих, определить содержание обучения в рамках учебной программы и создать учебный курс для самостоятельной подготовки студентов

к осуществлению коммуникации в условиях цифровой образовательной среды – ЭОС вуза, апробировать разработанный курс на занятиях в группах 3-го курса физико-математического факультета и интерпретировать его результаты.

Выбор оптимальной модели коммуникативного взаимодействия

Изучение работ по социологии, психологии, коммуникативистике и семиотике позволило выявить сущностную характеристику понятия «коммуникация», которое может рассматриваться с разных позиций, и может быть деловой, профессиональной, межличностной, формальной, неформальной, непосредственной и опосредованной электронными средствами, письменной и устной, а также проявляться в других формах. Весьма разнообразны и модели коммуникации, чье своеобразие зависит от целеполагания коммуникантов и функциональной направленности будущего взаимодействия: модель Аристотеля, модели аргументирующей коммуникации по Г. Г. Почепцову, двусторонняя асимметричная и симметричная модели Т. Ханта и Дж. Груинга, модель коммуникации Г. Лассуэлла (см. рис. 1), циклическая модель коммуникации Ч. Осгуда и У. Шрамма, двухканальная модель речевой коммуникации В. П. Морозова и др. Традиционные модели характеризуются линейностью передачи информации, как, например, модель древнегреческого философа Аристотеля, в состав которой входят три основных компонента «оратор – речь – слушатель». Данная модель не предполагает обратной связи и характеризуется односторонностью, ее задача состоит в передаче информации слушателю, при этом реакция получателя информации в данной модели не учитывается. В основе модели коммуникации Г. Лассуэлла, датируемой еще 1948 годом, лежат ответы на пять вопросов: «Кто говорит? Что говорит? Какой канал передачи информации используется? К кому обращается? Какой эффект от информации ожидается?» [Береснева, 2017].

Модель коммуникативного процесса (по Лассуэллу)		
1	Кто? (передает сообщение)	Коммуникатор
2	Что? (передается)	Сообщение (текст)
3	Как? (осуществляется передача)	Канал
4	Кому? (направлено сообщение)	Аудитория
5	С каким эффектом?	Эффективность

Рис. 1. Схема коммуникативного взаимодействия (по Лассуэллу)

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

Тема учебного занятия	Вопросы для обсуждения	Активный словарь	Практикум по грамматике	Интерактивные листы (упражнения для отработки)
The worst / best trip I've ever had	Ссылка на ЭОС	Ссылка на ЭОС	Неправильные глаголы	Рис. 2 – 3

Надо отметить, что модель Г. Лассуэлла (несмотря на ее недостатки) – ее также называют формулой Лассуэлла, или конструктом Лассуэлла, – вплоть до настоящего времени считается наиболее признанной в области теории коммуникации.

В последние десятилетия появились и более сложные модели взаимодействия, обладающие свойством нелинейности. Так, например, интеракционная модель Т. Ньюкомба, учитывающая характер взаимоотношений между собеседниками, модель речевой коммуникации Р. Якобсона, в которой учитывается контекст коммуникации, или модель М. М. Бахтина, придающая особую роль слушателю, при этом важны его социальный статус, личностные или профессиональные качества и др. [Береснева, 2017].

Как становится понятно из приведенной краткой характеристики, модели могут обладать как вариативными, так и инвариантными свойствами. Среди базовых категорий можно перечислить отправителя и получателя информации, авторский посыл (месседж), контекстность, вербальный (невербальный) код, кодирование, расшифровка текста, реакция на высказанную мысль и т. д.

В целях проводимого исследования оптимальной формой коммуникации была выбрана модель Лассуэлла, схема которой показана на рисунке 1. Это связано с тем, что модель полностью соответствует логике построения устного высказывания (монолог и диалог):

- передающий информацию (коммуникатор) формулирует и порождает идею, замысел, ставит цель и задачи, выбирает речевой или неречевой способ передачи информации (1 и 2 ступени коммуникации);
- каналом связи является цифровая технология, суть которой заключается в контакте двух или более носителей языка (3 и 4 ступени);
- эффективность взаимодействия находится в зависимости от формы общения: убеждение, формирование впечатления о собеседнике, галлоэффект и т. п. (ступень 5).

В целях нашей работы эффективность общения, безусловно, оценивается также и с точки зрения уровня овладения иностранным языком.

Разработка учебного курса по развитию коммуникативных умений студентов в условиях цифровой образовательной среды – ЭОС вуза

Психологические исследования в последнее время направлены на поиск методов и приемов работы с эмоциональными проблемами у подростков, т. е. уходом от действительности, глубокой погруженностью в онлайн-сообщества, прокрастинацией, дефицитом офлайн-досуга. При этом в трудах психологов отмечается большая роль дисциплины «Иностранный язык» в развитии коммуникативных умений за счет использования на занятиях инновационных педагогических технологий (метод проектов, личностно ориентированное обучение), проведение дискуссий, дебатов, круглых столов.

Программа обучения предусматривает пять основных стадий работы:

- 1) предварительный анализ потребностей студентов в области изучения иностранного языка (анкетирование с целью выявления предпочтений студентов);
- 2) аналитический этап, т. е. теоретическая часть исследования, состоящая из трех лекций;
- 3) подготовительный этап, т. е. самостоятельное выполнение упражнений, тестовых заданий в индивидуальном режиме;
- 4) этап продукции, самостоятельная работа в ЭОС с онлайн-тренажером для закрепления пройденного материала и активизации речевых умений;
- 5) участие в работе студенческой конференции (представление собственного доклада на иностранном языке).

В начале нашего исследования среди студентов физико-математического факультета Государственного университета просвещения проводилось анонимное анкетирование (в форме таблицы Google) с целью выявления диапазона тем

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ

Тема учебного занятия	Вопросы для обсуждения	Активный словарь	Практикум по грамматике	Интерактивные листы (упражнения для отработки)
Nanotechnology	ссылка на ЭОС	ссылка на ЭОС	Способы передачи степени вероятности	ссылка на ЭОС

и вопросов, которые бы входили в сферу их личных и профессиональных интересов. На основании анализа ответов респондентов было выяснено, что, помимо профессиональных и узкоспециализированных вопросов, – описание работы лабораторной установки, характеристика методов и подходов в научных разработках, наблюдение за состоянием вещества и др., – студентов также интересуют вербальные и невербальные способы передачи информации на иностранном языке, стратегии и приемы работы над иноязычным текстом, этапы написания доклада, а также беспокоят психологические проблемы при представлении собственного текста на иностранном языке или ведение беседы, а именно – языковой барьер, или невозможность и / или недостаточный уровень владения языком при осуществлении речевых функций – беседа по телефону, ответы на вопросы, беседа на повседневные темы, участие в научной дискуссии.

Результаты проведенного анкетирования среди студентов 3-го года обучения позволили выявить две группы вопросов, которые подлежат обсуждению. К первой группе вопросов относятся темы, связанные с личной коммуникацией, среди которых, например, «Система образования в России и стране изучаемого языка», «Путешествие», «Заселение в гостиницу», «Гастротуризм», «Социальное страхование», «Интервью о приеме на работу», «Отдых и туризм». Ко второй группе принадлежат вопросы сугубо профессионального свойства «Анализ результатов исследования», «Постановка целей и задач исследования», «Описание количественных и качественных результатов», «Выведение формулы», «Характеристика физического явления» и др. (Помимо этого, среди студентов проводился анонимный психологический тест на тему «Приятный ли вы собеседник?», в результате которого выяснилось, что только 35 % респондентов относят себя к приятным в общении людям).

На втором (аналитическом) этапе обучения студентам предлагается прослушать три онлайн-лекции в рамках дисциплины «Основы профессиональной коммуникации на иностранном языке»:

1. «Общение как основа человеческого бытия».

2. «Многообразие моделей общения в современном обществе. Модель Лассуэлла и эффективность ее применения в профессиональной коммуникации».

3. «Способы и стратегии достижения эффективности в коммуникации».

Цель проведения данного цикла лекций – показать роль и место коммуникации в условиях тотальной цифровизации и обосновать важность информационного и интеллектуального обмена между представителями разных народов и культур.

Подготовительный этап обучения жизнедеятельности предусматривает традиционную работу с лексико-грамматическим материалом, специально подобранными текстами для чтения и прослушивания. Кроме того, с учетом разноразмерности во владении иностранным языком в студенческих группах в электронно-образовательной системе (ЭОС) университета в блоке «Учебные занятия» выкладываются специально разработанные интерактивные листы с заданиями на отработку определенного учебного материала блок 1 (общебытовая тематика) и блок 2 (профессиональные темы). Пример упражнений блока 1 показан на рисунке 2, где предполагается отработка лексического материала по теме: «Путешествие» («Travel vocabulary»). Кроме этого, блок 1 насыщен дополнительными материалами, т. е. приведен активный словарь по теме занятия и практикум по грамматике (рис. 3, подлежащий самостоятельному повторению и изучению).

Что касается блока 2, направленного на изучение способов, стратегий и приемов работы с аутентичными материалами по профильным дисциплинам, то в ЭОС подготовлена база как интерактивных аутентичных источников (статьи, видео- и аудиофайлы), так и интерактивных листов с упражнениями и заданиями (см. табл. 2).

Программой курса «Основы профессиональной коммуникации на иностранном языке» в блоках 1 и 2 предусматривается как аудиторная, так и внеаудиторная работа с учебным материалом, причем 60 % всего времени отводится на самостоятельное выполнение упражнений в ЭОС, поскольку, как уже упоминалось выше, уровень владения иностранным языком неоднороден (от

Pre-Intermediate до Upper-Intermediate). Поэтому на подготовительном этапе обучения предполагается обратить больше внимания персонализации и индивидуализации обучения с применением ЭОС: упражнения, текстовые и аудио- и видеоматериалы, тестовые задания разработаны по принципу от «простого к сложному». Успешное прохождение одной темы позволяет студентам переходить к изучению следующей темы блока. Студенты с высоким уровнем языковой подготовки могут сразу начинать работу над интерактивными заданиями блока 2 (рис. 3), минуя учебный контент блока 1.

Как видно из представленных таблиц и рисунков, учебный материал подготовительного этапа насыщен лексико-грамматическими упражнениями и предназначен для повторения пройденного материала за период обучения в школе и на первых курсах в вузе.

Следующим этапом в работе по развитию умений устно-речевой деятельности студентов является этап собственно продукции, где студентам предлагается возможность вступления в диалог с «носителем языка», в роли которого выступают инновационные разработки в области искусственного интеллекта (чат-боты, виртуальные помощники). Необходимо отметить, что применение цифровых помощников особенно востребовано в области адаптивного обучения, где существует возможность проследить прогресс каждого учащегося и в зависимости от результатов скорректировать индивидуальную траекторию. В настоящее время в трудах ученых особое внимание уделяется персонализированному подходу, суть которого состоит в побуждении «учащихся брать на себя ответственность за собственное обучение. Вместо того чтобы быть пассивными получателями знаний, они становятся активными участниками процесса обучения» [Абалян, 2024, с. 249]. О. А. Пырнова, Р. С. Зарипова подчеркивают, что именно «персонализированное обучение относится к разнообразным образовательным программам, в которых темп обучения и учебный подход оптимизированы для потребностей каждого учащегося» [Пырнова, Зарипова, 2019, с. 43].

На втором этапе (этапе продукции) мы пытались максимально учесть теоретические положения персонализированного подхода и пришли к выводу, что наиболее перспективной технологией является индивидуальная работа студентов с персональными онлайн-тренажерами, разработанными в ЭОС вуза на основе Программы диалоговых симуляций «Dailo»¹, которая помогает в создании диалоговых

¹Программа представляет собой конструктор для создания курсов и онлайн-уроков под любые задачи обучения без навыков программирования у пользователя. URL: <https://dailo.pro> (дата обращения: 01.09.2025).



1. I found a _____ in the park but there was no camera in it.
2. I put my belongings inside a _____ when I go on a long trek.
3. The policewoman made show her my _____ at the airport before leaving the country.
4. I always use a e-format _____ to be informed when I tour historical cities.
5. _____ is used to protect your skin from getting red.
6. Don't forget to bring a _____ because we've planned to go camping this weekend.
7. We are six people to the group. I think your _____ will be big enough to sleep in it.
8. There are a lot of mosquitoes at the lake so don't forget to take the _____.
9. Rick is bleeding. Please, where have you packed the _____?
10. A _____ is a safe place to keep my passport and my wallet.
11. Lucy, look at the address on Google the _____ to find the right underground station.
12. Soap, shampoo or toothpaste are some examples of _____.

Рис. 2. Пример интерактивного листа

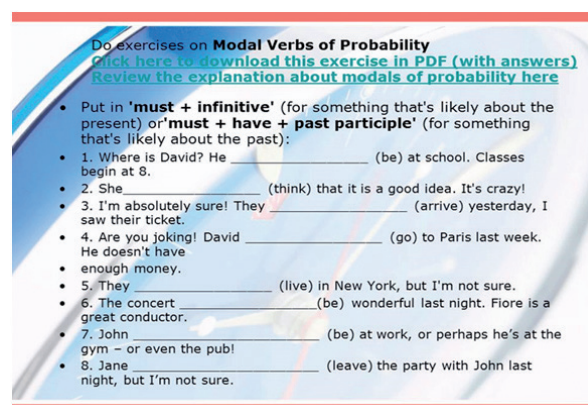


Рис. 3. Пример интерактивного листа

онлайн-тренажеров для совершенствования умения иноязычного общения с виртуальным собеседником на интересующие студентов темы.

Необходимо отметить, что работа на онлайн-тренажере позволяет студентам закрепить, активизировать и расширить лексический запас и использовать изученный грамматический материал в контекстной ситуации, повысить уровень грамотности и ускорить темп речи, избавиться от слов-паразитов и уменьшить паузацию, активизировать работу над речевыми образцами, обеспечить лучшее восприятие иноязычного текста на слух.

Завершающим этапом курса обучения по предложенной технологии явилась подготовка к участию в учебной студенческой конференции «Современные проблемы и тенденции в науке», разработка собственных научных материалов (под руководством научных руководителей) и выступление с докладом. Подготовленные студентами доклады оценивались комиссией (членами жюри), состоявшей из представителей кафедры элементарных частиц, кафедры нанотехнологии, кафедры теоретической физики, преподавателей иностранного языка на основе специально разработанной критериальной системы оценивания, параметрами которой служат: научная новизна и актуальность, степень владения специальной терминологией, культура выступления (лексический запас, грамматические конструкции, стиль речи), участие в дискуссии (спонтанная речь).

Интерпретация полученных результатов обучения

Описанная в предыдущем разделе технология обучения была апробирована на занятиях по иностранному языку в Государственном университете просвещения в течение одного семестра в двух группах студентов общим количеством 25 человек (экспериментальная группа) 3-го курса физико-математического факультета. Две другие группы студентов в количестве 25 человек (контрольная группа) факультета обучались по традиционным программам вуза. Необходимо отметить, что предварительное тестирование выявило приблизительно одинаковую степень владения иностранным языком, соответствующую уровню Pre-Intermediate.

Опытно-экспериментальная работа проходила в автономном режиме (в аудиторное и внеаудиторное

время). Преподаватель дистанционно осуществлял постоянный контроль над выполнением заданий блоков и оценивал работу студентов в формате «зачтено / не зачтено».

Необходимо также отметить, что студенты экспериментальной группы (ЭГ) работали в системе ЭОС, выполняли задания блоков 1 и 2 в индивидуальном темпе и с разной скоростью выполнения. 27 % от общего числа студентов потребовалось большее количество времени (от 14 до 19 часов), поскольку задания блока 2 оказались сложными, что особенно касалось работы над оригинальными текстами по специальности и составлением собственного терминологического словаря; 17 % от общего числа студентов справились с заданиями блоков 1 и 2 в рекордно быстрый срок (в среднем за 10 часов), что свидетельствует о более высоком уровне подготовленности к изучению языка; остальные студенты ЭГ уложились в установленный программой срок (в среднем за 13 часов).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Реформирование системы отечественного лингвообразования стимулирует преподавателей высшей школы к разработке и внедрению новых методов обучения. По мнению автора, разработанная в ходе исследования пятистадийная технология обучения с применением цифровой образовательной платформы ЭОС вуза, может позволить студентам в автономном режиме развивать и совершенствовать иноязычные коммуникативные умения. Данное предположение было доказано путем проведения опытно-экспериментального обучения на старших курсах нелингвистического вуза, интерпретацией результатов которого является следующее: самостоятельное выполнение заданий и упражнений в ЭОС и индивидуальная работа с онлайн-тренажером по формированию умений иноязычной устной речи приводят к хорошему образовательным результатам, о чем свидетельствуют как количественные показатели в ЭГ (высокие баллы за презентации), так и положительная оценка членами жюри (представители профильных кафедр и преподаватели иностранного языка) степени овладения культурой речи на иностранном языке.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Бахтин М. М. Поэтика Достоевского. М.: Наука, 1979.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1991.

3. Бахтин М. М. К философии поступка. Собрание сочинений. Т. 1. Философская эстетика 20-х гг. М.: Русские словари, 2003.
4. Гришина Н. В. Психология конфликта. Санкт-Петербург: Питер, 2005.
5. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957.
6. Харащ А. У. Восприятие человека как воздействие на его поведение (к разработке интерсубъективного подхода в исследованиях познания людьми друг друга) // Психология межличностного познания. М.: Педагогика, 1981. С. 25–42.
7. Янченко И. В. Формирование диалогического общения в психотерапевтическом процессе: на примере разновозрастных групп семейной логотерапии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: Российский государственный университет, 2006.
8. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2008.
9. Береснева Ю. В. Становление понятия «коммуникация» в социально-гуманитарном познании: содержание, структура, функции коммуникации // Вестник МГОУ. Серия: Философские науки. 2017. № 4. С. 6–20.
10. Абалян Ж. А. Персонализированный подход в обучении, ретроспективный анализ и обзор современных определений // Мир науки, культуры и образования. 2024. № 1 (104). С. 249–251.
11. Пырнова О. А., Зарипова Р. С. Технологии искусственного интеллекта в образовании // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. Т. 10. № 3. С. 41–44.

REFERENCES

1. Baxtin, M. M. (1979). Poe'tika Dostoevskogo = The Poetics of Dostoevsky. Moscow: Nauka. (In Russ.)
2. Bibler, V. S. (1991). Ot naukoucheniya – k logike kul'tury'. Dva filosofskikh vvedeniya v dvadcat' pervy'j vek = From Science of Science to the Logic of Culture. Two Philosophical Introductions to the Twenty-First Century. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
3. Baxtin, M. M. (2003). K filosofii postupka. Sobr. soch. T. 1. Filosofskaya e'tetika 20-x gg. = Towards the philosophy of action. Collection of works in 7 Vols. (V. 1. Philosophical aesthetics of the 20s.). Moscow: Russkie slovari. (In Russ.)
4. Grishina, N. V. (2005). Psixologiya konflikta = Psychology of conflict. Saint Petersburg: Piter. (In Russ.)
5. Shherba, L. V. (1957). Izbranny'e raboty' po russkomu yazy'ku = Selected works on the Russian language. Moscow: Uchpedgiz. (In Russ.)
6. Xarash, A. U. (1981). Perception of a person as an influence on his behavior (towards the development of an intersubjective approach in studies of people's knowledge of each other). Psixologiya mezhlichnostnogo poznaniya, Pedagogika, (pp. 25–42). (In Russ.)
7. Yanchenko, I. V. (2006). Formirovanie dialogicheskogo obshheniya v psixoterapevticheskom processe: na primere raznovozrastny'x grupp semejnoy logoterapii = Formation of dialogic communication in the psychotherapeutic process: on the example of mixed-age groups of family logotherapy: abstract of candidate of science in psychology. Moscow: Russian State University. (In Russ.)
8. Andreeva, G. M. (2008). Social'naya psixologiya: Uchebnik dlya vy'sshix uchebny'x zavedenij = Social Psychology: Textbook for Higher Education Institutions. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.)
9. Beresneva, Yu. V. (2017). Development of the concept of "communication" in social and humanitarian knowledge: content, structure, and functions of communication. Vestnik MGOU. Filosofic sciences, 4, 6–20. (In Russ.)
10. Abalyan, Zh. A. (2024). Personalized approach to learning, retrospective analysis and review of modern definitions. World of science, culture and education, 1(104), 249–251. (In Russ.)
11. Pynova, O. A., Zaripova, R. S. (2019). Technologies of Artificial Intelligence in education. Russian journal of Education and Psychology, 10(3), 41–44. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Комочкина Елена Анатольевна

кандидат педагогических наук

доцент кафедры методики преподавания иностранных языков

Государственного университета просвещения

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Komochkina Elena Anatolievna

PhD (Pedagogy), Associate Professor

Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Foreign Languages

State University of Education

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

07.09.2025
10.09.2025
12.11.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



О новых подходах к обучению русскому языку студентов-переводчиков

И. В. Космарская¹, И. А. Гулова²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹kosmarsky@mail.ru

²gulova@yandex.ru

Аннотация. В статье выявлены причины, обуславливающие актуальность методического поиска в преподавании русского языка бакалаврам-лингвистам, и предложены пути повышения эффективности решения этой важной для будущих переводчиков образовательной задачи. Цель настоящего исследования – представить и обосновать динамическую концепцию изучения русского языка в лингвистическом вузе. Потенциал предложенной концепции показан через новое учебное пособие по культуре речи. Специфика его структуры, охват и подача учебного материала выдержаны в соответствии с рассматриваемой концепцией и ориентированы на осмысление современного состояния русского языка в его полифункциональности, ответственное отношение к персональной речевой практике, учет сложной взаимосвязи дискурсивных параметров и понимание лингвистических рисков.

Ключевые слова: русский язык, культура русской речи, концепция преподавания культуры речи, учебное пособие, модульное обучение, русский язык перевода

Для цитирования: Космарская И. В., Гулова И. А. О новых подходах к обучению русскому языку переводчиков // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 55–62.

Original article

On the New Approaches to Teaching Russian to Translation and Interpreting Students

Iskra V. Kosmarskaya¹, Inga A. Gulova²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

¹kosmarsky@mail.ru

²gulova@yandex.ru

Abstract. The article substantiates the relevance of methodological search in the sphere of teaching Russian to bachelors studying linguistics and suggests ways to improve the effectiveness of achieving this undoubtedly important educational goal by future translators. The objective of this study is to present and justify a dynamic conception of learning Russian in Linguistic University. The potential of the proposed conception is shown through a new textbook in Russian Rhetorics. The specifics of its structure, its coverage and presentation of the teaching material are in line with the conception under consideration and are oriented towards understanding the current state of the Russian language in its polyfunctional nature, maintaining a responsible attitude to personal speech practice, considering the complex interrelation of discursive parameters and understanding linguistic risks.

Keywords: the Russian language, Russian Rhetorics, conception of teaching Russian Rhetorics, textbook, modular education, Russian as the target language

For citation: Kosmarskaya, I. V., Gulova, I. A. (2025). On the New Approaches to Teaching Russian to Translation and Interpreting Students. *Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 4(857), 55–62. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Современные молодые люди, поступившие в лингвистический вуз на отделение перевода, имеют три вполне сформированных стереотипа: русский язык как объект изучения – многократно прочитанная, достаточно догматичная и изрядно утомившая книга; русский язык как дисциплина – учебная абстракция, отчужденная от жизни социума; выпускник общеобразовательной школы, избравший гуманитарный профиль обучения, – состоявшийся носитель русского языка, лингвистическая компетентность которого документально подтверждена. Следствием таких представлений является ложная антиципация, в соответствии с которой курс русского языка предполагается как дублирующий школьную программу с аналогичными показателями результативности.

Преодоление стереотипов образовательно-го старта требует времени, которое может быть сокращено совместными усилиями преподавателей-русистов и преподавателей иностранных языков. Речь идет не об актуализации трюизма *переводчик должен знать русский язык*, а о фиксации внимания студентов на функциональной связи владения русским языком как родным, как исходным и как языком перевода.

Такой подход обосновывает принципиальные различия адресованности, целеполагания и результативности обучения ординарного носителя русского языка и носителя русского языка, профессиональная деятельность которого априори связана с лингвистическим выбором, лингвистическим риском и с лингвистической ответственностью. Если для студентов-нефилологов, изучающих русский язык, справедливо утверждение о приоритете нормативного аспекта [Кортава, 2024], что соответствует запросам ординарного носителя языка в области лингвистического знания [Дьякова, Козельская, Стернин, 2017], то для студентов, ориентированных на переводческую деятельность, освоенность языковой нормы – показатель владения русским языком на элементарном уровне. Сошлемся на мнение Е. М. Суходрева, который отмечал, что при фиксации состоявшегося

коммуникативного события, большое значение придается не только грамотности изложения, но и логичности, точности отражения фактологической информации, качеству преобразования устной формы речи в письменную, причем без потери уникальности коммуникативного контекста [Суходрев, 1999]. Как видим, на посткоммуникативном этапе в фокусе внимания переводчика оказывается не ортология, а аналитика текста и дискурсивная верификация. Здесь же следует отметить, что в настоящее время ситуацию обостряет включение в переводческую деятельность искусственного интеллекта [Бухаров, Горохова, Груздева, 2023].

Опыт преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» на отделении бакалавриата переводческого факультета МГЛУ позволяет выделить проблемы, которые, если остаются неразрешенными, переходят из сферы преподавания русского языка в сферу преподавания теории и практики перевода. Итак, существенно понижает качество профессиональной подготовки:

- привычка учащихся к описательной грамматике как основному подходу к изучению русского языка;
- установка на наличие универсальных алгоритмов употребления языка вне зависимости от целеполагания и коммуникативности;
- автоматизированность речевого поведения и контаминированное текстопорождение как закономерное следствие неразличения институциональности / неинституциональности дискурса;
- погруженность в «новые» каналы коммуникации и их стандарты передачи вербальной, невербальной и паравербальной информации без понимания коммуникативной обусловленности этих стандартов.

КОНЦЕПЦИЯ И ЗАДАЧИ НОВОГО ПОДХОДА

В результате осмысления образовательной ситуации и поиска путей оптимизации преподавания русского языка для бакалавров переводческого факультета была сформулирована динамическая

концепция изучения русского языка: от текста к текстопорождению, от культуры речи к культуре речевой деятельности. Далее последовало значимое изменение названия учебной дисциплины с «Русский язык и культура речи» на «Культура русской речи» и включение дисциплины в модуль подготовки «Основы теории и практические курсы изучаемых языков».

При проектировании учебного процесса совокупная реализация текстоориентированного и коммуникативно-развивающего подходов, обозначенная в концепции, определила круг задач, направленных на интеграцию курса культуры русской речи в языковую подготовку студентов. Принципиально важные задачи этого курса:

- расширить общегуманитарный кругозор и выработать активное образовательное отношение к русскому языку как показателю профессионального и социального позиционирования, как инструменту межличностной, межнациональной и межкультурной коммуникации, как хранителю и выразителю национальной культуры;
- систематизировать знания по русскому языку, понимать актуальные языковые процессы, отбирать и использовать средства русского языка с учетом их смысловых и выразительных возможностей для принятия обоснованных лингвистических решений;
- создавать устные и письменные тексты институциональных дискурсов, производить междискурсивные модификации текстов и внутридискурсивные верификации с учетом заданного коммуникативного контекста;
- аргументированно и лингвистически корректно оценивать качество текстов разной дискурсивной принадлежности с учетом эффективности избранных продуцентом структурно-языковых решений;
- понимать цель, выбирать стратегии и тактики оптимизации текста в случае его коммуникативной несостоятельности, а также повышать действенность такого текста и лингвистически корректно обосновывать целесообразность осуществленных операций.

НОВОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Закономерным шагом в реализации новых подходов к обучению русскому языку студентов-переводчиков стала подготовка на кафедре русского языка и теории словесности переводческого факультета МГЛУ коллективного учебного пособия

«Культура речи» [Культура речи, 2024]. Оно предназначено для студентов, обучающихся по направлению подготовки бакалавров «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение»), рассчитано на 144 часа аудиторных занятий и такое же время для самостоятельной работы в течение первых четырех семестров.

Учебный материал организован по модульному принципу. На первом курсе студенты осваивают модули «Базовые представления о культуре речи», «Информативность и логичность речи. Способы изложения информации», «Функциональные разновидности русского языка и дискурсивные практики». В течение второго курса изучаются модули «Правильность и точность выражения на русском языке», «Этика и эстетика русской речи».

Последовательность освоения модулей позволяет избежать линейного характера обучения и выводит на первый план восприятия разные аспекты текста и текстопорождения, актуальные для работы переводчика [Ланчиков, 2018; Бобков, 2022]. Теоретические сведения, методические рекомендации, а также разноплановые задания и упражнения рассчитаны на качественное изменение уровня владения русским языком: от знания к интерпретации и рефлексии, от них – к деавтоматизации речевых действий и коммуникативных тактик, а от нее – к успешной дискурсивной практике.

УЧЕБНЫЕ МОДУЛИ: АРХИТЕКТОНИКА И ПОДХОДЫ

Модули содержат познавательную и деятельную части – «Теория: что будем знать», «Практика: что будем уметь», «Творческая работа: что еще будем уметь».

Отбор теоретического материала осуществлялся по принципу целесообразности, необходимости и достаточности для выполнения практических действий, учитывались особенности текущей социолингвистической ситуации и направленность курса к дисциплинам специализации. Прагматическая направленность теории, которая на каждом шаге обучения должна быть ясна студентам, нашла отражение в практических рекомендациях.

В частности, руководство по определению вида текстовой информации изложено таким образом: уточняющую информацию узнаем: 1) по «рассеиванию» ключевых слов, а также по замене их синонимами, перифразами, антонимами; 2) по таким аспектам содержания, как конкретизация, причина, пример, часть / целое, род / вид, оговорки; типичные ошибки в определении представлены как лапидарно сформулированные правила составления

определений, например: избегайте «порочного круга», т. е. не повторяйте определяемое в определяющем. Неверно: *пацифист – сторонник пацифизма*. Верно: *пацифист – человек, осуждающий всякие войны и требующий мира*.

Если формирование навыков требовало дальнейшей конкретизации теории, то она развивалась в рекомендациях частного характера, перенесенных в практикум: *Как работать с цифрами в научном тексте?, Когда составлять таблицу и как это сделать?* и т. п.

Практическая часть пособия предполагает прохождение обучения как продуктивного, сфокусированного на открытых заданиях. После их выполнения предусмотрено управляемое полилогическое / диалогическое обсуждение результатов для выявления оптимальных решений поставленной задачи. Такой подход совершенствует узкопредметные навыки, развивает языковой вкус, скорость лингвистической реакции, а также способность к слуховому анализу чужой речи и слуховому контролю собственной. Кроме того, улучшается владение терминологическим аппаратом дисциплины, расширяются границы групповой коммуникации.

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ: ШИРОТА ОХВАТА, СПЕЦИФИКА ПОДАЧИ, ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Рассмотрим, как реализуются новые подходы к обучению студентов культуре речи на примере модуля 2 «Информативность и логичность речи. Способы изложения информации», который введен впервые и является центральным. Это, как представляется, конкретизирует характер развертывания «дорожных карт» модулей, а также дает ответ на три классических дидактических вопроса: *Для чего обучать? Чему обучать? Каким образом обучать?*

Информативность и логичность речи

Аспект «Теория: что будем знать» определяет круг познавательных учебных единиц – текст как источник информации, основные свойства текста: связность, целостность, коммуникативность, затекст – подтекст, типология текстовой информации, релевантная и нерелевантная информация, напряженные и ненапряженные тексты, внешняя и внутренняя читабельность текста, информационные шумы, фейковая информация, проверка информации.

Деятельностные учебные единицы представлены в двух следующих аспектах модуля:

Практика «Что будем уметь»

- анализировать текстовую информацию;
- выделять разные виды информации;
- оптимизировать информационную составляющую текста;
- компрессировать текстовую информацию;
- проверять достоверность текстовой информации;
- оценивать логичность текста и выявлять логические ошибки;
- оптимизировать логическую составляющую текста.

Творческая работа «Что еще будем уметь»

- создавать тексты по заданным параметрам;
- выступать в нескольких ролях: комментатора, редактора, автора.

Учебные задания предъявляются в соответствии с логикой «дорожной карты». При выборе источников приоритетными тексты последних 10–15 лет, что соответствует узкому пониманию термина «современный русский язык». Репрезентируем формулировки некоторых заданий с небольшими комментариями. Это позволит получить представление об уровне соответствия практикума компетентностно ориентированному подходу и об ожидаемых результатах обучения.

Задание 1

Какие виды информации по способу представления можно обнаружить в тексте? (*Приводится фрагмент романа*) Какие функции они выполняют? Какими языковыми средствами реализуются?

Творческое задание

Проведите эксперимент – изымите из текста фрагменты, передающие нефактологическую информацию. Чем характеризуется полученный вариант текста? Можно ли информацию этого вторичного текста использовать для создания каких-либо текстов вне художественного дискурса? (*Ответ предполагает указание жанров делового дискурса и их письменную реализацию*).

Задание 2

Оцените качество текста. Выделите смысловые блоки. Какой вид(-ы) информационного свертывания целесообразно использовать для сокращения объема текста? На экране монитора удалите нерелевантные текстовые фрагменты.

Творческое задание

На материале полученной текстовой заготовки подготовьте информационную заметку для сайта Культура.РФ

Задание 3

Ознакомьтесь с медиатекстом. Дайте мотивированную характеристику его внешней и внутренней читабельности. В первой цитате выделите фейковые маркеры. Какие аргументы приводит журналист, чтобы доказать несостоятельность позиции оппонента? Насколько они убедительны? Можно ли расширить аргументационную базу? Как?

Задание 4

Охарактеризуйте особенности рамочных элементов текста. Можно ли по ним и их соотношению дать предварительную оценку качества текста? Прочитайте текст полностью. Каковы его достоинства и недостатки в информационной, логической и вербальной составляющих? Можно ли говорить о логических ошибках, типичных для адресанта? Подтвердилась предварительная оценка качества текста? Можно ли оптимизировать приведенный текст? Что для этого необходимо предпринять?

Способы изложения информации

Теория «Что будем знать»

- способы изложения: описание – повествование – рассуждение – определение и объяснение: цели, особенности, грамматическая база, стилистические средства.

Практика «Что будем уметь»

- различать способы изложения;
- выбирать оптимальный способ для выражения мыслей.

Творческая работа «Что еще будем уметь»

- создавать тексты;
- сочетать разные способы в пространстве одного текста.

Продemonстрируем характер освоения учебного материала на примере нескольких заданий.

Задание 1

В следующем фрагменте не вполне стандартное описание: его точнее было бы назвать описанием описания. Разберитесь в субъектной структуре текста и механизме создания текстов такого типа.

Задание 2

Каким способом автор достигает особой динамики событий? Соответствует ли динамика событий в тексте динамике реальных событий?

Задание 3

Напишите об одном и том же событии от лица разных его участников (такой тип повествования обычно называют револьверным).

Задание 4

Перейдите по ссылке (*указан адрес*) и послушайте одну из сказок Людмилы Петрушевской. Придумайте свою сказку в том же стиле. Запишите ее и сохраните в аудиоформате для следующего занятия.

Задание 5

Проанализируйте рассуждение. Какие авторские приемы способствуют заострению внимания читателя? Очевиден ли вывод автора?

Задание 6

Есть ли в приведенном фрагменте слова, которые нуждаются в определении или объяснении? Подготовьте комментарий (*определение или объяснение*) к выделенным вами словам.

Как видим, установка на практико-ориентированные задания развивает у студентов-переводчиков навыки аналитического чтения, комплексной работы с текстом, умения выявить текстовую информацию, ранжировать и трансформировать ее по заданным параметрам, обосновать свою интерпретацию текста. Творческая работа с коммуникативно обусловленными версиями оригинального текста впоследствии облегчит определение доминант перевода и выбор его стратегии.

Далее кратко представим, на какие аспекты в преподавании культуры русской речи ориентированы остальные модули учебного пособия и какие учебные задачи они преследуют.

Модуль 1 «Базовые представления о культуре речи» вводит основной терминологический аппарат дисциплины, рассматривает вопрос о достоверности источников информации о языке. Практикум предполагает аудиторную и самостоятельную работу студентов с лексикографическими изданиями, освоение лексикографических ресурсов и справочного аппарата сайта «Грамота.ру», ознакомление с возможностями Национального корпуса русского языка. Работа с учебным материалом модуля не завершается по истечении предусмотренного учебного времени. Задача модуля – заинтересовать студентов работой с лексикографическими источниками, показать ее продуктивность в расширения тезауруса, сформировать представление об обращении к словарям как неотъемлемой части профессионализма переводчика и маркере принадлежности к элитарному типу речевой культуры.

Модуль 3 «Функциональные разновидности русского языка и дискурсивные практики» обращен к дискурсивным параметрам текста, жанровым моделям и особенностям их реализации. В фокусе внимания находится официально-деловой и научный текст, а также текстовая норма. Практикум развивает навыки решения ситуационных задач, совокупность которых эксплицирует интегративный характер действительного текста. Работа с жанровыми моделями позволяет «почувствовать» дискурсивные практики как обладающие собственными константами: специфической функцией, доминирующим типом информации, стандартами моно- или полимодальной трансляции информации и др. Задания аналитической и продуктивной направленности побуждают осмысленно находить и выбирать языковые ресурсы, соответствующие коммуникативной ситуации, анализировать варианты выбора и аргументировать свои предпочтения. В целом практикум модуля развивает «гибкость как конституирующий признак речевой стратегии» [Исерс, 2015, с. 100].

Модуль 4 «Правильность и точность выражения на русском языке» ориентирован на нормативный аспект письменной и устной речи и развивает способность обнаруживать закономерности в использовании языковых единиц в ортологически «напряженных» случаях; прогнозировать потенциальные места их возникновения в собственной речи, а также уметь «обходить» зоны ортологического напряжения. Задания по редактированию завершаются коллективным обсуждением предложенных вариантов и лингвистическим комментарием приемов и средств улучшения исходного высказывания. Значение комментария трудно переоценить, поскольку для обыденного языкового сознания типично замещение анализа речевого факта анализом действительности.

В модуле рассматриваются языковые единицы различных уровней в их парадигматике и синтагматике, смысловые и выразительные ресурсы вариантности. Особое внимание уделено стилистическим регистрам и синонимии в широком смысле. Понимание интегральных и дифференциальных характеристик выбора на базе русского языка (например, *Верблюд выносливый – Верблюд вынослив – Верблуду свойственна выносливость – Верблюда характеризует выносливость – Для верблюда характерна выносливость*) позволит сделать переводческие действия направленным и уверенно себя чувствовать при обосновании переводческих решений.

Модуль 5 «Этика и эстетика русской речи» введен в обучение впервые. Он выдержан в аспекте кооперативной коммуникации и рассматривает основные этические категории, принципы и нормы приемлемого поведения, в том числе в профессиональной сфере. Следует отметить, что эстетический аспект культуры речи в соответствии с традиционным подходом к его пониманию не выделяется, в том числе в учебных изданиях по этой дисциплине [Ширяев, 1996; Гордеева, 2025]. На наш взгляд, освоение этого аспекта студентами-переводчиками необходимо. В заключительном модуле развиваются навыки эстетического анализа письменного и устного текста, умение осмысливать образное употребление слова, экспериментировать с его внутренней формой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Новый подход к обучению русскому языку студентов-переводчиков предполагает такую учебно-познавательную деятельность, которая позволяет учащемуся понять профессиональную обусловленность курса и повышение культуры русской речи как профессионально и личностно значимую задачу, осмысленную деятельность пролонгированного характера.

Динамическая концепция курса культуры русской речи основывается на взаимообусловленности текстоориентированного и коммуникативно ориентированного подходов в обучении. Реализация этой концепции в процессе профессиональной подготовки студентов-переводчиков:

- 1) погружает учащихся в реальные, отражающие текущий момент языковые процессы и актуальную дискурсивную практику ординарного носителя русского языка и носителя русского языка, деятельность которого связана с повышенной лингвистической ответственностью;
- 2) строится на теоретическом материале, заданиях и упражнениях, обращенных к профессиональному становлению студента, развивает практические навыки, которые являются значимыми при работе с русским языком как языком перевода;
- 3) способствует развитию критического лингвистического мышления, позволяет существенно расширить метаязыковую базу и развить прикладные языковые навыки, а также дает опыт мотивированного отбора, использования и оценки языковых средств в текстах разной дискурсивной принадлежности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кортава Т. В. Русский язык и культура речи. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2024.
2. Дьякова Л. Н., Козельская Н. А., Стернин И. А. Опыт описания сферы незнания и интереса носителя языка (на материале языкового сознания воронежцев) // Труды Института русского языка им. В. В. Виноградова. Культура русской речи. Вып. 13. 2017. С. 28–34.
3. Суходрев В. М. Язык мой – друг мой. М.: Олимп; АСТ, 1999.
4. Бухаров В. М., Горохова А. М., Груздева М. Л. ИТ-лингвистика: теоретические основы. Нижний Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет, 2023.
5. Культура речи : учебное пособие для студентов высших учебных заведений: в 2 ч. / И. В. Космарская, В. В. Борисова, И. А. Гулова и др. ; под общ. ред. И. В. Космарской. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2024.
6. Ланчиков В. К. Огранка смысла: Очерки теории перевода (художественная литература и публицистика). Мю: Р. Валент, 2018.
7. Бабков В. О. Игра слов. Практика и идеология художественного перевода. М.: АСТ : CORPUS, 2022.
8. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: Ленард, 2015.
9. Ширяев Е. Н. Культура речи как особая теоретическая дисциплина // Культура русской речи и эффективность общения. М.: Наука, 1996. С. 7–40.
10. Гордеева Л. П. Русский язык и культура речи. М.: ФЛИНТА, 2024.

REFERENCES

1. Kortava, T. V. (2024). Russkiy yazyk i kultura rechi = Russian language and the Culture of Speech. Moscow: University Press. (In Russ.)
2. Dyakova, L. N., Kozelskaya, N. A., & Sternin, I. A. (2017). Opyt opisaniya sfery neznaniya i interesa nositelya yazyka (na materiale yazykovogo soznaniya voronezhstsev) = Experience in describing the sphere of ignorance and interest of a native speaker (based on the linguistic consciousness of Voronezh residents). In Trudy Instituta russkogo yazyka imeni V. V. Vinogradova. Kultura russkoy rechi. Proceedings of the Vinogradov Russian Language Institute, 13, 28–34. (In Russ.)
3. Sukhodrev, V. M. (1999). Yazyk moj – drug moj = My language is my friend. Olymp; AST Publishing House. (In Russ.)
4. Bukharov, V. M., Gorokhova, A. M., Gruzdeva, M. L. (2023). IT linguistics: Theoretical foundations. Nizhny Novgorod State Linguistic University. (In Russ.)
5. Kosmarskaya, I. V., Borisova V. V., Gulova I. A., et al. (2024). Kultura rechi = Culture of Speech: A Textbook for University Students: in 2 parts. Moscow: Moscow State Linguistic University. (In Russ.)
6. Lanchikov, V. K. (2018). Ogranka smysla: Ocherki teorii perevoda (khudozhestvennaya literatura i publitsistika) = Faceting the meaning: Essays on translation theory (fiction and journalism). Moscow: R. Valent. (In Russ.)
7. Babkov, V. O. (2022). Igra slov. Praktika i ideologiya khudozhestvennogo perevoda = Wordplay: Practice and ideology of literary translation. AST: CORPUS. (In Russ.)
8. Issers, O. S. (2015). Kommunikativnye strategii i taktiki russkoy rechi = Communicative strategies and tactics of Russian speech. Moscow: Lenard. (In Russ.)
9. Shiryayev, E. N. (1996). Kultura rechi kak osobaya teoreticheskaya distsiplina = Culture of Speech as a special theoretical discipline. In Kultura russkoy rechi i effektivnost obshcheniya (pp. 7–40). Moscow: Nauka. (In Russ.)
10. Gordeeva, L. P. (2024). Russkiy yazyk i kultura rechi = Russian language and Culture of Speech. Moscow: FLINTA. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Космарская Искра Вадимовна

кандидат филологических наук, доцент
заведующая кафедрой русского языка и теории словесности
переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета

Гулова Инга Алексеевна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры русского языка и теории словесности
переводческого факультета
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**Kosmarskaya Iskra Vadimovna**

PhD (Philology), Associate Professor
Head of the Department of the Russian Language
Faculty of Translation and Interpretation
Moscow State Linguistic University

Gulova Inga Alekseevna

PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of the Russian Language
Faculty of Translation and Interpretation
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

17.03.2025
15.04.2025
12.11.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Критерии отбора художественного текста для обучения чтению на китайском языке

Ли Сыяо

Государственный университет просвещения, Москва, Россия
1658682962@qq.com

Аннотация. В данной статье на основе результатов анкетирования студентов факультетов китайского языка российских вузов с целью определения их читательских предпочтений проанализированы и обобщены критерии отбора художественных текстов для занятий по чтению китайской литературы. С учетом особенностей китайской литературы (жанра, тематики, культурного фона), а также интересов студентов и уровня владения ими китайским языком предлагается ряд произведений китайской литературы и обосновываются целесообразность и дидактический потенциал их использования.

Ключевые слова: художественный текст; обучение чтению на китайском языке; современная китайская литература; отбор текстов; межкультурная коммуникативная компетенция

Для цитирования: Ли Сыяо. Критерии отбора художественного текста для обучения чтению на китайском языке // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 63–69.

Original article

Criteria for Selecting Fiction Text for Teaching Reading in the Chinese Language

Li Siyao

Federal State University of Education, Moscow, Russia
1658682962@qq.com

Abstract. This article analyses and summarizes the criteria for selecting literary texts for Chinese literature classes based on the results of a survey of Chinese language students at Russian universities regarding their reading preferences. Taking into account the genre, subject matter, cultural background, interests of students, level of Chinese language proficiency, as well as the characteristics of Chinese literature, examples of Chinese literature are given and the expediency and didactic potential of their use is justified.

Keywords: literary text, teaching reading in Chinese, modern Chinese literature, text selection, intercultural communicative competence

For citation: Li, S. (2025). Criteria for Selecting Fiction Text for Teaching Reading in the Chinese Language. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 63–69. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

С ростом внимания к преподаванию литературы в сфере лингвистического образования в России включение в учебный процесс произведений современных китайских авторов приобретает особую важность. Как известно, такие произведения не только несут в себе традиционную культуру китайского народа, но и отражают проблемы современного китайского общества.

В то же время использование подобных текстов требует решения вопроса, связанного с отбором для учебных целей художественных произведений китайских писателей [Караваева, 2020]. Некорректный отбор текстов может привести к снижению мотивации студентов к чтению и помешать достижению положительных результатов в процессе обучения китайскому языку. Поэтому цель данной статьи – обосновать ряд критериев отбора художественных текстов, учитывающих читательские потребности и интересы российских студентов к чтению современной китайской художественной литературы, и дать отдельные рекомендации и предложения преподавателям китайского языка по отбору конкретных произведений для российской аудитории обучающихся.

Для достижения этой цели нами был проведен анкетный опрос 100 студентов, изучающих китайский язык в российских вузах. Цель опроса – выявить их предпочтения в области чтения современной художественной литературы, относящейся к XXI веку, и определить ряд критериев, на основании которых могут быть отобраны художественные произведения для обучения чтению на китайском языке.

Как известно, многие ученые в академической области уже исследовали вопрос, связанный с отбором текстов для чтения на иностранном языке [Ден, 2018; Алиева, 2021; Горюнова, 2011]. Однако, как показывает анализ специальной литературы и образовательной практики, проблема научно обоснованного включения в содержание обучения китайскому языку в вузе художественных текстов современных писателей Китая до настоящего времени находится на периферии интересов методистов. Это обстоятельство порождает особую актуальность поставленной в настоящей статье цели исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА

Опрос студентов начался в декабре 2023 года в форме онлайн-анкеты и бумажной анкеты и продлился шесть месяцев, до июня 2024 года. Анкетирование проводилось в различных вузах

Москвы и Санкт-Петербурга. В общей сложности 100 российских студентов, изучающих китайский язык, заполнили анкету, все анкеты были признаны действительными.

Анкета, призванная понять читательские предпочтения студентов, изучающих китайский язык, и заложить основу для отбора художественных текстов, подходящих для обучения чтению, состояла из 12 вопросов, включая вопросы с несколькими вариантами ответов и вопросы-ответы, которые были направлены на выяснение уровня владения китайским языком, уровня знания китайской художественной литературы, предпочтений в отношении литературных жанров, тем и авторов, а также трудностей, с которыми респонденты сталкиваются при чтении литературных произведений.

Ответы на первые три вопроса (*Где вы изучаете китайский язык? Как долго вы изучаете китайский язык? Как хорошо вы знаете современную китайскую литературу?*) показывают, что все опрошенные студенты (100 %) начали изучать и изучают китайский язык в университете, причем 67 % студентов изучают язык уже более трех лет, что говорит о достаточно высоком уровне сформированности их умений и навыков китайского языка. В то же время такое же количество студентов отметило, что они вообще не знают современную китайскую художественную литературу, и только 7 % считают, что их знание китайской литературы довольно хорошее. Это указывает на необходимость более тщательного подбора текстов, которые могли бы заинтересовать студентов и помочь им лучше понять современную китайскую культуру. Потому выбор текстов для чтения должен основываться на интересах студентов и их уровне подготовки. В противном случае студенты могут потерять мотивацию к изучению языка, особенно в том случае, если тексты окажутся для них слишком сложными или неинтересными.

Следующая группа вопросов (*Какую эпоху современной китайской литературы вы предпочитаете? Кого из представленных ниже авторов можно отнести к представителям современной китайской литературы? Кто ваш любимый современный китайский писатель? Какое произведение этого автора вы порекомендуете своему другу/своей подруге?*) направлена на выяснение и уточнение читательских предпочтений студентов. Полученные ответы показывают, что большинство студентов (92 %) не имеют предпочтений в выборе эпохи современной китайской литературы. Косвенным образом это может говорить об их открытости для изучения литературы как XX века, так и XXI века, но в то же время это свидетельствует о том, что студенты недостаточно хорошо знают

современную китайскую литературу, и поэтому не могут определить свои предпочтения. Тем не менее отметим, что среди авторов, которых студенты считают представителями современной китайской литературы, лидируют Мо Янь (38 %) и Юй Хуа (14 %). Эти два писателя также чаще всего упоминались среди самых любимых авторов, их рекомендовали студенты в своих ответах 19 раз. Их произведения, такие как «Красное сорго»¹ и «Жить»², рекомендованы студентами для однокурсников. Это указывает на то, что произведения этих авторов могут быть наиболее интересны для студентов.

Несомненно, современная китайская литература представляет собой уникальное сочетание традиций и инноваций и содержит много культурной информации, что делает ее особенно привлекательной для чтения. Однако, как показывает практика, художественный текст занимает на занятиях по китайскому языку, к сожалению, еще недостаточное место. В связи с этим было важно определить отношение студентов к чтению китайской художественной литературы. Ответы на соответствующие вопросы (*Интересно ли вам читать современную китайскую литературу? По какой причине вам не нравятся занятия по чтению современной китайской литературы? Что вам нравится в занятиях по чтению современной китайской литературы?*) показали, что 22 % студентов считают современную китайскую литературу очень интересной, а 52 % – в целом интересной. Это говорит о том, что большинство студентов готовы изучать современную китайскую литературу, 67 % студентов заинтересованы в чтении художественных текстов на китайском языке, чтобы познакомиться с китайской культурой, часть остальных студентов считает, что чтение художественных текстов помогает улучшить языковое чутье (15 %) и расширить словарный запас (15 %), а небольшая часть студентов (2 %) считает, что стиль преподавания также влияет на их интерес к чтению художественных текстов. Наряду с этим 38 % студентов отметили, что им не нравится читать литературу из-за большого количества незнакомых слов, а 23 % сказали, что древние языки трудно понять. Часть студентов не интересуется чтением текстов на китайском языке из-за неинтересной тематики (12 %) и скучного стиля преподавания (27 %). Поэтому решение трудностей студентов с чтением также является одной из задач по стимулированию обучения чтению художественной литературы, и первый способ решения этой задачи – отбор соответствующих художественных текстов.

¹莫言. 红高粱. 北京.: 作家出版社, 2021.

²余华. 活着. 上海.: 上海文艺出版社, 2023.

Известно, что жанр литературы играет важную роль в процессе обучения чтению, тем более что тексты, которые соответствуют интересам студентов, могут значительно повысить мотивацию последних. Поэтому в ходе опроса было важно выявить жанровые предпочтения студентов (*Какие жанры современной китайской литературы вы предпочитаете?*) Выяснилось, что среди жанров современной китайской литературы студенты чаще всего выбирают фантастику (36 %) и любовные романы (36 %). Научная фантастика, например произведение «Три тела»³ (18 %) и фольклорная культура (22 %) также пользуются популярностью. Это указывает на то, что тексты этих жанров могут быть наиболее эффективны для обучения чтению, так как они соответствуют интересам студентов.

КРИТЕРИИ ОТБОРА ТЕКСТОВ

Отбор художественных текстов для обучения чтению на китайском языке – сложный и комплексный процесс, требующий учета многих факторов. Основываясь на результатах анкетирования студентов и анализе научной литературы, можно выделить несколько ключевых критериев, которые помогут преподавателям выбирать тексты современной художественной литературы для учебного процесса. Среди них особого внимания заслуживают, наряду с такими критериями, как, например, аутентичность, воспитательный потенциал текстов и др., такие критерии, которые, на наш взгляд, в полной мере отражают особенности современной китайской литературы, например связь с историей, жанровое и тематическое разнообразие, наличие в произведении культуры современного Китая, а также специфику работы с художественным текстом, например, соответствие произведения возрастным особенностям студентов и уровню их языковой подготовки. Остановимся на них подробнее.

При отборе текста следует в полной мере учитывать разнообразие жанров и тем, оказывающих больше влияние на развитие у студентов читательских навыков и умений [Грошенкова, 2017]. Важность учета разнообразия тем и жанров при отборе художественных текстов может способствовать более глубокому восприятию студентами культуры и китайского языка, а также формированию у них коммуникативной [Аньжань, 2022] и межкультурной компетенций [Барышникова, Саидов, 2020].

Как известно, в истории Китая в каждой династии существовали свои характерные литературные жанры. Например, ханьфу в династии Хань,

³刘慈欣. 三体. 重庆.: 重庆出版社, 2018.

семисложное четверостишие в династии Тан, сунци в династии Сун, юаньцю в династии Юань, пекинская опера в период династий Мин и Цин являются характерными литературными жанрами Китая. Несмотря на то, что в то время использовался древний стиль письма, который затрудняет чтение, некоторые выдающиеся произведения по-прежнему часто цитируются современными китайскими авторами в своих литературных произведениях, поэтому очень важно иметь базовое представление об этих жанрах. Выбор для обучения чтению современных художественных текстов простых, но типичных произведений древней китайской литературы, таких как «Мысли тихой ночью» Ли Бай¹, «Песня на Водный мотив» Су Ши², «Чистый песок. Осенние размышления» Ма Чжиюань³, не только поможет студентам расширить свой кругозор в области литературы, но и лучше понять культурную логику современных произведений, поскольку китайская культура имеет непрерывную традицию, а ценности и образ мышления, заложенные в литературе, содержат в себе мудрость древних.

Кроме того, как показывают результаты анкетирования, наиболее популярными среди студентов являются любовные романы, фантастика и фольклорная культура, так как они обычно содержат увлекательные сюжеты и интересующие студентов факты и явления китайской культуры.

Среди китайских писателей, которые любят писать любовные романы и затрагивать тему отношений между мужчиной и женщиной, можно выделить таких представителей, как Чжан Айлин, Сань Мао, Цюнь Яо и другие. Эти писательницы в своих произведениях раскрывают свое видение любви и феминизма. По их произведениям можно проследить изменения в положении женщин в китайском обществе и в отношениях между мужчиной и женщиной. Это помогает студентам лучше понять взгляды людей разных поколений на брак и любовь, а также изменения в социальной структуре, которые за этим стоят. Поэтому в список литературы для обучения чтению можно включить произведения или отрывки из трех произведений:

«Полужизнь»⁴ Чжан Айлин, «Рассказы о Сахаре»⁵ Сан Мао и «Возвращение жемчуга»⁶ Цюнь Яо. Рекомендуется на занятиях провести их сравнительный анализ, чтобы понять, как люди трех разных эпох относились к любви и браку, и увидеть, какие социальные нормы были присущи каждой из этих эпох.

На данном этапе самым известным писателем-фантастом в Китае является Лю Цзинь, чьи произведения «Три тела» и «Блуждающая Земля»⁷ не только пользуются большим успехом в Китае, но и переведены на многие языки, в том числе на русский. Кроме того, он был единственным писателем-фантастом, рекомендованным в анкете, что свидетельствует о его известности. Поэтому при выборе материала для обучения рекомендуется использовать отрывки из его бестселлера «Три тела». В книге не только содержится много фантастических и необычных идей, но и глубокие размышления автора о взаимоотношениях человека и природы. Читая книгу Лю Цзинь «Три тела», студенты могут понять размышления автора о проблемах окружающей среды, с которыми сталкивается человечество, и найти в них отклик в своей душе.

В области фольклорной культуры Мо Янь и Юй Хуа действительно являются ведущими авторами, и в то же время эти два писателя были наиболее часто рекомендованы в анкетах, поэтому выбор их произведений в качестве учебного материала соответствует пожеланиям студентов. Роман Мо Яня «Красное сорго» отражает обычаи и традиции провинции Шэньси, а роман Юй Хуа «Вэньчэн» рассказывает о культурных особенностях южных регионов Китая. Эти два произведения можно сравнивать, анализируя различия в образе жизни и диалектах людей из разных регионов Китая, что позволит глубже понять культуру и обычаи Китая.

Следующий критерий сводится к тому, что выбранный текст должен содержать информацию, отражающую культуру современного Китая, поскольку, как известно, художественные произведения способствуют изучению национального колорита, позволяя студентам глубже проникнуть в культуру изучаемого языка [Быкова, 2014]. Несмотря на то что современная китайская литература отражает многие культурные и социальные особенности, и художественный текст не может существовать без культуры и вне ее, важно учитывать, что культурная информация в тексте, предназначенном

¹Пятисложный четырехстишие китайского поэта Ли Бая из династии Тан, написанное в 726 году нашей эры.

²Цы, стихотворение китайского литератора Су Ши из династии Сун, было написано в 1076 году. Цы – это жанр ритмической прозы династии Сун.

³Цюй китайского писателя Ма Чжиюаня, созданная в эпоху династии Юань, точная дата неизвестна. Цюй – литературный жанр, возникший в эпоху династии Юань, включающий в себя смешанные драмы и разрозненные песни. Данное произведение относится к разрозненным песням.

⁴张爱玲. 半生缘. 北京: 北京十月文艺出版社, 2020.

⁵三毛. 撒哈拉的故事. 北京: 北京十月文艺出版社, 2021.

⁶琼瑶. 还珠格格. 北京: 作家出版社, 2024

⁷刘慈欣. 流浪地球. 武汉: 长江文艺出版社, 2024.

для студентов, должна быть актуальной и отражать современные тенденции в китайской культуре.

Китайский ученый Ли Ли справедливо подчеркивает, что наибольший интерес студентов к современной китайской литературе обусловлен содержащимися в тексте актуальными реалиями китайского общества и наличием в нем живой, разговорной лексики, необходимой для повседневного общения [Ли Ли, 2014]. С точки зрения ученого, только так можно развить у студентов межкультурные коммуникативные компетенции.

Китай – страна с богатой историей, и каждая эпоха имеет свои уникальные культурные особенности. Но студенты хотят узнать не об особенностях Китая в прошлом, а об особенностях современного китайского общества [Люй, 2016]. Культурная информация, слишком далекая от современных реалий, не только будет затруднять понимание читаемого, но и вредит формированию у студентов межкультурной компетенции. Поэтому преподаватели должны выбирать тексты, содержащие культурную информацию, соответствующую сегодняшней ситуации в стране изучаемого языка.

Выше указывалось, что при отборе текстов необходимо учитывать читательские интересы учащихся. Поэтому помимо упомянутых выше критериев, таких как предпочтительные жанры, темы и авторы, следует также учитывать изменения в читательских интересах обучающихся. С ростом читательских умений и возрастом их интересы на каждом этапе обучения меняются. Поэтому при выборе материалов преподаватель должен периодически изучать интересы студентов в области чтения и соответствующим образом корректировать выбор материалов. Кроме того, как известно, современная литература постоянно развивается, поэтому тексты для чтения не могут оставаться неизменными. Своевременное обновление текстов преподавателя и добавление в нее новых текстов также является одной из рекомендаций при отборе текстов. В то же время с развитием информационных технологий они больше не должны ограничиваться письменным вариантом, а представляться в различных форматах: электронные книги, аудиокниги или сюжет романа в виде фильмов, видеоматериалы и т. п. Использование мультимедийных технологий обучения на занятиях по чтению китайской художественной литературы в ее экранизацией (кино- и телефильмы, сериалы и др.) может помочь как студентам лучше понять глубинный смысл произведений [Вань, 2017], так и преподавателям изменить нередко скучную атмосферу занятия, сделать ее живой и интересной. Это требует от преподавателей при отборе литературных произведений обращать

внимание на то, есть ли их экранизации или аудиокнижки. Экранизированные или снятые на видео произведения можно просмотреть со студентами до того, как они приступят к чтению оригинального текста, что будет облегчать студентам понимание читаемого.

И, наконец, последний критерий – сложность художественного текста для чтения должна соответствовать уровню владения студентами китайским языком. Как подчеркивает А. Ден, аутентичность текста и его доступность для понимания являются важнейшими критериями при отборе учебного материала, особенно в процессе обучения чтению на иностранном языке [Ден, 2018]. Однако, как известно, слишком сложные тексты могут убить у студентов желание к учебе и китайской литературе, а слишком простые тексты не способствуют развитию у них языковых навыков и речевых умений. Только отбирая тексты, которые обладают аутентичностью и соответствуют уровню языковой подготовки студентов, можно обеспечить им постепенное погружение в языковую среду [Жалсанова и др., 2021] и в мир китайской художественной литературы.

Вышесказанное означает, что объем содержащихся в тексте незнакомых слов должен быть умеренным. Например, для студентов среднего и продвинутого уровней, согласно требованиям HSK4¹, студенты должны владеть 1200 китайскими высокочастотными словами, но при этом в текстах для чтения должно содержаться не более десяти процентов незнакомых слов, и эти слова должны быть понятны с помощью контекста или словаря и не должны быть барьером для понимания текста.

Не менее важно также учитывать сложность грамматики и синтаксиса текста. Тексты со сложными грамматическими структурами (например, «Сон в красном тереме»²) могут затруднить понимание и снизить интерес студентов к чтению. Поэтому преподавателям следует отбирать тексты, содержащие грамматические структуры, с которыми студенты уже знакомы или которые можно легко объяснить на занятиях (например, «Осажденная крепость»³). Если оригинальный текст имеет сложные грамматические или синтаксические структуры, его следует адаптировать соответственно.

¹Национальное управление ведущей группы по международному продвижению китайского языка // Международные стандарты владения китайским языком / Национальное управление ведущей группы по международному продвижению китайского языка. М.: Изд-во по преподаванию и изучению иностранных языков, 2007.

²曹雪芹, 高鹗. 红楼梦. 北京: 世界图书出版公司, 2010.

³钱钟书. 围城. 上海: 上海晨光出版公司, 2024.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в статье предпринята попытка провести анализ критериев отбора художественных текстов для обучения чтению на китайском языке, основанный на результатах анкетирования

студентов. Результаты опроса показывают также, что студенты готовы читать тексты современной художественной литературы, но их читательские потребности должны поддерживаться методическими действиями преподавателей, способных правильно отобрать тексты.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Караваева Е. М. Интеллектуальный детектив как учебный художественный текст для занятий по домашнему чтению // АНИ: педагогика и психология. 2020. № 1 (30). С. 155–157.
2. Ден, А. К вопросу о критериях отбора учебного материала при обучении чтению на иностранном языке студентов // Инновации в науке. 2018. № 7(83). С. 24–25.
3. Алиева Г. И. Основные методические принципы подбора текстов для курса «Домашнее чтение» в языковом вузе // Russian Linguistic Bulletin. 2021. № 2 (26). С. 42–45.
4. Горюнова Е. С. Критерии отбора текстов для обучения студентов неязыковых вузов иноязычному профессионально ориентированному чтению // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 2. С. 60–64.
5. Грошенкова В. А. Обучение школьников «Талантливому» чтению в процессе постижения художественного произведения // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 3. С. 77–81.
6. И Аньжань. Обучение китайскому языку как второму иностранному: коммуникативные и культурные аспекты // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. 2022. № 4. С. 106–114.
7. Барышникова Е. Н., Саидов З. З. Актуальные принципы и критерии отбора художественного текста при работе с таджикскими учащимися // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. № 3. С. 295–299.
8. Быкова Д. В. Национальный колорит художественных произведений как единица мотивации студентов неязыковых вузов на занятиях по английскому языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4 (9). С. 22–24.
9. 李丽. 当代文学与对外汉语文化教学 // 集宁师范学院学报. 2014. 36(03). 1–6页. = Ли Ли. Современная литература и культурное преподавание китайского языка как иностранного // Журнал Цзиньского педагогического колледжа. 2014. 36(03). С. 1–6.
10. 吕维浩. 对外汉语教学高级阶段综合课中的文学作品教学研究: 教育学硕士论文. 沈阳., 2016. = Люй, Вэй Хао. Исследование преподавания литературы в комплексном курсе преподавания китайского языка как иностранного на продвинутом уровне: диссертация магистра педагогических наук. Шэньян, 2016.
11. 王书琪, 吴佳妮, 何婉玉. 对外汉语现当代文学教材选编及多媒体教学研究——以南京师范大学为例 // 汉字文化. 2017. (05). 7–10页. = Вань Шуци, У Цзяньи, Хэ Ваньюй. Исследование отбора учебных материалов и мультимедийного обучения современной литературе на китайском языке как иностранном – на примере Нанкинского педагогического университета // Культура китайского языка. 2017. (05). С. 7–10.
12. Жалсанова Ж. Б [и др.] К вопросу об аутентичности и критериях отбора текстов для обучения чтению на начальном этапе овладения вторым иностранным языком / Ж. Б. Жалсанова, Ю. Э. Мюллер, Н. Ю. Северова, Е. А. Успенская // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 107–117.

REFERENCES

1. Karavaeva, E. M. (2020). The Intellectual Detective as an educational fiction text for home reading classes. ANI: pedagogika i psixologiq, 1(30), 155–157. (In Russ.)
2. Den, A. (2018). Towards the selection criteria of teaching material in teaching students to read in a foreign language. Innovations in science, 7(83), 24–25. (In Russ.)
3. Alieva, G. I. (2021). Basic methodological principles of selecting texts for the course 'Home Reading' in a language university. Russian Linguistic Bulletin, 2(26), 42–45. (In Russ.)
4. Goryunova, E. S. (2011). Criteria of text selection for teaching students of non-linguistic universities foreign-language professionally oriented reading. Tomsk State Pedagogical University Bulletin, 2, 60–64. (In Russ.)
5. Groshenkova, V. A. (2017). Teaching schoolchildren 'Talented' reading in the process of comprehension of an artwork. Qroslavskiy pedagogicheskiy vestnik, 3, 77–81. (In Russ.)

6. Yi, Anzhan (2022). Teaching Chinese as a second foreign language: communicative and cultural aspects. Vestnik YUUrGU. Seriq: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki, 14(4), 106–114. (In Russ.)
7. Baryshnikova, E. N., Saidov, Z. Z. (2020). Actual principles and criteria of selecting fiction text when working with Tajik students. Philological sciences. Issues of theory and practice, 13(3), 295–299. (In Russ.)
8. Bykova, D. V. (2014). National colour of works of art work as unit of motivation of students of not language high schools on employment on English language. Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology, 4(9), 22–24. (In Russ.)
9. 李丽. (2014). 当代文学与对外汉语文化教学. 集宁师范学院学报, 36(03), 1–6. = Li Li. (2014). Contemporary literature and cultural teaching of Chinese as a foreign language. Journal of Jining Teachers College, 36(03), 1–6. (In Chinese.)
10. 吕维浩. (2016). 对外汉语教学高级阶段综合课中的文学作品教学研究: 教育学硕士. 沈阳. = Lv Weihao. (2016). A study of teaching literature in integrated courses at the advanced level of teaching Chinese as a foreign language: Master of Education. Shen Yang. (In Chinese.)
11. 王书琪, 吴佳妮, 何婉玉. (2017). 对外汉语现当代文学教材选编及多媒体教学研究—以南京师范大学为例. 汉字文化, (05), 7–10 = Wang, Shuqi, Janni Wu, Wanyu He. (2017). Research on the Selection of Teaching Materials and Multimedia Teaching of Modern and Contemporary Literature in Chinese as a Foreign Language – A Case Study of Nanjing Normal University. Chinese character culture, 05, 7–10. (In Chinese.)
12. Zhalsanova et al. (2021). The question of authenticity and criteria for selecting texts for teaching reading at the initial stage of learning a second foreign language. Pedagogy and Psychology of Education, 1, 107–117. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ли Сыяо

аспирант

кафедры теории и методики преподавания иностранного языка

Государственного университета просвещения

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Li Siyao

Postgraduate Student of Pedagogy

at the Department of Theory and Methodology of Foreign Language Teaching

Federal State University of Education

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

09.10.2025
10.10.2025
12.11.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Развитие исследовательских умений в рамках профессионально ориентированного изучения иностранного языка (на материале научных текстов)

О. В. Перлова

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
perlova.olga2011@yandex.ru

Аннотация. Предметом рассмотрения в данной статье является развитие умений исследовательского типа в конкретной профессиональной области в рамках интерпретации текстов научного стиля у студентов, изучающих иностранный язык и культуру страны изучаемого языка. В научной статье описывается комплекс приемов, которые дают возможность выпускникам успешно решать стоящие перед ними профессионально - коммуникативные задачи.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативные задачи, исследовательские умения, интерпретация научных текстов, комплекс приемов исследовательского типа, профессионально ориентированное изучение иностранного языка

Для цитирования: Перлова О. В. Развитие исследовательских умений в рамках компонент профессионально ориентированного изучения иностранного языка (на материале научных текстов) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 70–75.

Original article

Developing Research Skills as a Component of Professionally Oriented Language Studies (based on Scientific Texts)

Olga V. Perlova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
perlova.olga2011@yandex.ru

Abstract. The article focuses on developing research skills in a particular professional sphere at university level. The article describes a professionally relevant complex of techniques, allowing the graduates to solve professionally relevant communicative tasks efficiently, while interpreting scientific texts.

Keywords: professionally relevant communicative tasks; research skills; interpretation of scientific texts; a complex of research techniques; professionally oriented language studies

For citation: Perlova, O. V. (2025). Developing Research Skills as a Component of Professionally Oriented Language Studies (Based on Scientific Texts). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 70–75. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Успешная профессиональная деятельность выпускников вузов различных направлений подготовки, владеющих иностранными языками, предполагает наличие у них широкого спектра исследовательских умений в профессиональной сфере. Необходимость развития умениями исследовательского типа в рамках профессионально ориентированного изучения иностранного языка обусловлена тем, что выпускникам необходимо решать целый ряд профессионально-коммуникативных задач исследовательского характера в ходе своей профессиональной деятельности. Решение данных задач обеспечивается за счет высокой степени владения профессионально значимыми научными концептами в когнитивной сфере изучающих иностранный язык и развития умений корректного использования профессиональных научных терминов в ситуациях устного и письменного общения в профессиональной области.

ТИПИЧНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАЧИ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИХ НАУК

Отметим, что развитие исследовательских умений у изучающих иностранный язык в вузе позволяет выпускникам в дальнейшем эффективно выполнять свои профессиональные функции. Рассмотрим в качестве примера профессиональные задачи выпускников, специализирующихся в сфере социально-политических наук (журналистов, менеджеров по PR и рекламе, социологов).

Например, профессиональный стандарт журналиста определяет его профессиональную деятельность в данной сфере как «сбор, подготовка и представление актуальной информации для населения через средства массовой информации»¹.

Выпускники-журналисты, владеющие иностранными языками, могут решать разнообразные профессиональные задачи. Это могут быть новостные заметки, обзорные очерки, репортажи для радио и ТВ, посты для блога в сетевое издание. Информация, которую специалисты-журналисты собирают и перерабатывают для создания медийных продуктов, носит также многоплановый характер. Она может включать сведения о политической, экономической, социокультурной, деловой и научной жизни современного общества.

В этой связи подчеркнем, что важной задачей в процессе обучения иностранным языкам студентов нелингвистического профиля является подготовка обучающихся к созданию собственных профессионально значимых продуктов. Например, согласно ФГОС ВО 3++, для бакалавриата направления подготовки «Журналистика» выпускник должен быть «способен создавать востребованные обществом и индустрией медиатексты и (или) медиапродукты и (или) коммуникационные продукты в соответствии с нормами русского и иностранного языков, особенностями иных знаковых систем»².

Вышесказанное играет также важную роль в профессионально ориентированном изучении иностранного языка студентами других направлений подготовки. Например, профессионально-исследовательская деятельность в сфере социологии предполагает «получение необходимой информации для принятия и обоснования управленческих решений в различных сферах общества»³. Этот вид деятельности требует соответственно развития способности проводить анализ и интерпретацию данных, необходимых для проведения социологических исследований. Характер профессиональных задач, стоящих перед социологами, связан с проведением опросов, наблюдения, анкетирования, интервью и других типов научных исследований для изучения социальных и социокультурных феноменов, значимых для развития различных лингвосоциумов. Что касается будущей профессиональной деятельности студентов, обучающихся по направлению подготовки «Реклама и связи с общественностью», то их профессиональные задачи могут быть связаны с продвижением продукции государственных и коммерческих организаций в СМИ и различных электронных информационных ресурсах, распространением продукции СМИ и маркетинговой деятельностью в своей профессиональной сфере. При этом специалистам по рекламе, PR и маркетингу необходимо владеть основными способами «сбора, обработки, анализа и наглядного представления информации»⁴. Эти умения позволяют решать широкий спектр профессионально-коммуникативных задач, связанных с созданием рекламных медийных продуктов, составлением пресс-релизов, аналитических

²Федеральный образовательный стандарт высшего образования бакалавриат по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика, утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 8 июня 2017 года № 524.

³Приказ Минтруда РФ от 21.10.2021 № 751н об утверждении профессионального стандарта Социолог: Специалист по фундаментальным и прикладным социологическим исследованиям.

⁴Приказ Минтруда России от 04.08.2014 № 535 «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по продвижению и распространению продукции средств массовой информации» (Зарегистрировано в Минюсте России 4.09.2014 № 33973).

¹Приказ Минтруда России от 21.05.2014 № 339н «Об утверждении профессионального стандарта «Корреспондент средств массовой информации» (Зарегистрировано в Минюсте России 05.06.2014 №32589).

отчетов, деловой документации и представлением результатов своей аналитической деятельности общественности. Профессионально ориентированное изучение иностранного языка предполагает подготовку изучающих иностранный язык на занятиях по иностранному языку к созданию собственного профессионально ориентированного продукта в текстовом формате, который может быть представлен, как «информационно-текстовый продукт... в форме исследования, сочинения, решения интеллектуальных творческих задач, собственного справочного материала, обзора различных источников» [Коряковцева, 2010, с. 12].

Для эффективного решения вышеуказанных задач целесообразно развивать и совершенствовать у студентов различных направлений подготовки широкий спектр исследовательских умений в ходе изучения ими иностранного языка и культуры.

На основе анализа содержания исследовательской деятельности можно выделить следующие умения исследовательского типа у изучающих иностранный язык и культуру:

1) умение выделять профессионально значимую информацию научного типа из справочно-информационной литературы и различных ресурсов электронной среды;

2) умение корректно толковать профессионально значимые концепты, фигурирующие в изучаемых источниках информации;

3) умение переработать, обобщить и структурировать полученную профессионально значимую информацию;

4) умение критически оценить собранную профессионально значимую информацию и сформировать собственное мнение по изучаемой научной тематике;

5) умение создать собственный профессионально ориентированный продукт в познавательных, профессиональных и научных целях.

6) умение грамотно использовать профессиональные термины, характеризующие профессионально значимые концепты в процессе создания собственных продуктов в текстовом формате.

Подчеркнем, что инструментом развития этих умений может служить интерпретация научных текстов.

РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТИПА В РАМКАХ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТОВ НАУЧНОГО СТИЛЯ

В научных трудах под интерпретацией текста понимается «процесс смысловой обработки текста адресатом, читателем, слушателем» [Азимов, Щукин, 2009, с. 86]. При этом важно, что при

интерпретации происходит «совмещение понятия в языковом отношении текста со знаниями о мире» [Красных, 2001, с. 229]. Подчеркнем, что в ходе данной деятельности необходимо способствовать «профессиональной и учебной деятельности, итогом чего является конкретный социально значимый профессиональный продукт» [Комарова, 2008, с. 18].

При этом важно отметить, что в процессе интерпретации профессионально значимых текстов научного стиля полезно обучать студентов приемам исследовательской деятельности:

1) дать четкую инструкцию изучающим иностранный язык в вузе по информационному поиску профессионально значимой информации в различных источниках на печатных и электронных носителях. При этом необходимо объяснить студентам: какого типа данные, каким образом, на каких ресурсах лучше использовать для создания собственных профессионально ориентированных продуктов;

2) поставить учебную задачу перед студентами: составить глоссарии профессиональных терминов, включив в них термины, вербализирующие основные концепты, фигурирующие в прочитанном тексте. Отметим, что для этой цели полезно включать при составлении глоссариев дефиниции, перевод на родной язык и конкретные примеры использования профессионально значимых терминов в различных источниках информации;

3) дать объяснения изучающим иностранный язык и культуру как эффективно структурировать собранную профессионально значимую информацию; как анализировать и фиксировать ключевые составляющие прочитанного контента для создания профессионально ориентированного продукта в текстовом виде;

4) подготовить вопросы для научной дискуссии по прочитанному тексту, способствуя тем самым адекватному обобщению и толкованию прочитанного профессионально значимого контента;

5) дать четкие формулировки изучающим иностранный язык к послетекстовому творческому заданию: каким образом лучше создать собственный продукт в текстовой форме для решения конкретных профессионально коммуникативных задач.

Приведем пример задания для изучающих иностранный язык в сфере PR и рекламы, предполагающего использование выше указанных приемов исследовательского типа.

1. Read an article about features of a good advertisement.
2. Collect information about the essential components of a good ad.
3. Compile a glossary of professional terms.

Психологические науки

4. Pick out useful words and phrases, which characterise advertising as a phenomenon.
5. Look up their definitions and translations.
6. Provide examples of their usage in the article.
7. Structure the given information in the format of a chart:

Professional Term	Definition	Corresponding Term in the Russian Language	Usage Example

Приведем перевод данных заданий на русский язык.

1. Прочитайте статью о характеристиках хорошей рекламы.
2. Соберите информацию о необходимых составляющих хорошего рекламного текста.
3. Составьте глоссарий профессиональных терминов.
4. Подберите полезные слова и выражения, характеризующие рекламу как феномен.
5. Посмотрите в словарях их дефиниции и переводы.
6. Приведите примеры их использования в статье.
7. Структурируйте полученную информацию в формате таблицы:

Профессиональный термин	Дефиниция	Соответствующий термин в русском языке	Пример употребления

Как показывает практический опыт, при выполнении заданий такого типа изучающие иностранный язык и культуру учатся адекватно и корректно толковать собранную профессионально значимую информацию в процессе составления глоссариев и словников аналитико-исследовательского и информационно-справочного типа. С этой целью развивается их умение выделять основные составляющие профессионально значимых концептов и дифференцировать по степени исследовательской ценности дополнительную информацию, значимую для формирования целостной картины об изучаемом феномене, в данном случае рекламе как социальном явлении. Кроме того, такие задания хорошо подготавливают обучающихся к последующей научной дискуссии – направляя внимание студентов на то, какая

информация и терминология им может пригодиться при формулировке ответов на вопросы, предлагаемые в дискуссии. Последующая дискуссия носит научно-исследовательский характер и представляет собой рассуждения студентов по прочитанной научной статье, беседу с преподавателем и обсуждение в группе ключевых вопросов, поднимаемых в научных статьях.

Эти приемы открывают широкие возможности для развития исследовательских способностей студентов, и дают им возможность применить полученные знания в процессе интерпретации научных текстов в ходе выполнения творческих проектных и послетекстовых заданий интерактивного типа. Такой подход на занятиях по иностранному языку позволяет создать условия для «моделирования технологий производства и систем отношений работников, характерных для данного вида труда» [Вербицкий, 2017, с. 137].

В этой связи можно говорить о целесообразности разработки преподавателем профессионально ориентированных послетекстовых заданий, направленных на создание студентами лингвистических направлений подготовки собственных аналитико-исследовательских, информационно-справочных и информационно-медийных продуктов в учебных целях, имеющих для них профессиональную значимость.

Приведем пример творческого задания, которое можно предложить в рамках самостоятельной работы студентам – социологам, изучающим иностранный язык для взаимосвязанного развития комплекса выделенных ранее умений:

I. You are a sociologist of a research centre, collaborating with a modern library. Let us suppose you were asked to design a questionnaire for the visitors of a modern library in your local town:

- Choose questions for the questionnaire about the facilities of the library you are describing.
- Summarize the information in the questionnaire and structure the data appropriately.
- Use your glossary of professional terms compiled in the format of a chart or a mind-map.
- Inquire in the questionnaire how the visitors regard enlightenment events, which are organized in the library and to what extent the clients are pleased with visiting the library.
- Find out: whether the visitors use the facilities available in digital times.
- You may also include questions in the questionnaire, which are of interest to you.
- Follow the necessary guidelines and structure, typical for the questionnaire.

Переведем данное задание на русский язык.

I. Вы – социолог исследовательского центра, сотрудничающего с современной библиотекой. Допустим, что вас попросили провести анкетирование посетителей современной библиотеки в вашем родном городе:

- Соберите вопросы для анкеты об оснащении библиотеки, которую вы описываете.
- Обобщите информацию в анкете и оформите данные, выбрав подходящую структуру для анкеты.
- Пользуйтесь составленным вами глоссарием терминов в виде таблицы или денотантной карты.
- Поинтересуйтесь в анкете: как посетители относятся к просветительским мероприятиям, которые организуются в библиотеке, и насколько посетители довольны посещением библиотеки.
- Выясните: используют ли посетители возможности, которые открываются ее читателям в эпоху цифровых технологий.
- Вы можете включить в анкету и некоторые другие интересные Вас вопросы при проведении опроса.
- Соблюдайте необходимые требования и структуру, принятую при составлении анкет.

Важную роль в развитии профессионально-коммуникативных умений исследовательского типа у обучающихся играют также задания интерактивного характера. Подчеркнем, что такого рода задания должны способствовать «интенсификации процесса обучения и реализует принцип активности и коммуникативной направленности обучения» [Шукин, 2015, с. 224].

Так, например, в качестве профессионально ориентированного послетекстового задания можно предложить студентам, изучающим журналистику, провести ролевую игру, например, смоделировать ситуацию деловой коммуникации – беседа радио журналиста и директора литературного музея. Приведем пример инструкций, которые можно дать студентам в ходе организации данного профессионально ориентированного задания.

Model the following situation of business communication – a journalist has invited the manager of a literary museum for an interview:

- You are a journalist working for the radio. You would like to arouse the interest of the public in visiting the house-museum of a famous writer during an interview with the manager of a literary museum.

- Get ready for an interview with the manager of a literary museum. Think of appropriate questions.
- You are the manager of a literary museum. Promote the museum.
- Talk about its exhibits, about the effective way the museum meets the cognitive needs of its visitors.
- Use the words and phrases, which are familiar to you.

Переведем данные инструкции на русский язык.

Смоделируйте ситуацию делового общения – журналист, работающий на радио, пригласил на интервью директора литературного музея:

- Вы работаете журналистом на радио. В интервью с директором музея известного писателя вы хотите заинтересовать публику в его посещении.
- Подготовьтесь к интервью с директором литературного музея об экспонатах, представленных в музее. Продумайте подходящие вопросы.
- Вы – директор литературного музея. Выступите с продвижением музея.
- Расскажите о его экспонатах, о том, как музей способствует эффективному удовлетворению познавательных потребностей своих посетителей.
- Используйте знакомые слова и выражения.

Отметим, что, благодаря использованию профессионально ориентированных ролевых и деловых игр такого рода, студенты учатся обсуждать ход и представлять результаты проведенной ими исследовательской деятельности в команде, решать совместно стоящие перед ними профессионально-коммуникативные задачи, применяя полученные знания в ходе изучения профессионально значимой информации исследовательского типа на иностранном языке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Использование интерпретации научных текстов в ходе профессионально ориентированного изучения иностранного языка и культуры служит хорошей основой для развития умений исследовательской деятельности студентов, изучающих журналистику, социологию, PR и рекламу.

Подчеркнем, что создание профессионально ориентированных продуктов индивидуально и в группе подготавливает выпускников к научно-исследовательской и успешной профессиональной деятельности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Коряковцева Н. Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учебное пособие для студентов лингвистических факультетов высших учебных заведений. М.: Академия, 2010.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
3. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. Курс лекций. М.: Гнозис, 2001.
4. Комарова Ю. А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последиplomного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2008.
5. Вербицкий А. А. Теории и технологии контекстного образования. Московский педагогический государственный университет, 2017.
6. Щукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. учреждений высш. образования. М.: Академия, 2015.

REFERENCES

1. Koryakovtseva, N. F. (2010). Teoriia obucheniia inostrannym iazykam: produktivnye obrazovatel'nye tekhnologii = The Theory of Teaching Modern Languages: Project and Research Educational Techniques. Moscow: Akademiia. (In Russ.)
2. Azimov, E. G., Shchukin A. N. (2009). Novyi slovar' metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam) = A New Dictionary of Methodological Terms and Notions (Theory and Practice of Language Teaching). Moscow: IKAR. (In Russ.)
3. Krasnykh, V. V. (2001). Osnovy psikholingvistiki i teorii kommunikatsii. Kurs lektzii = The Foundations for Psycholinguistics and the Theory of Communication. A Course of Lectures. Moscow: Gnozis. (In Russ.)
4. Komarova, Y. A. (2008). Didakticheskaya sistema formirovaniya nauchno-issledovatel'skoj kompetentnosti sredstvami inostrannogo yazyka v usloviyah poslediplomnogo obrazovaniya = Language Pedagogy System of Forming Scientific Research Competence by Using Modern Languages as a Tool within the Framework of Post-Graduate Education: abstract of a Thesis for Doctorate in Pedagogical Sciences. St. Petersburg. (In Russ.)
5. Verbitskii, A. A. (2017). Teorii i texnologii kontekstnogo obrazovaniya = The Theories and Techniques of Contextual Education. Moscow Pedagogical State University. (In Russ.)
6. Shchukin, A. N., Frolova, G. M. (2015). Metodika prepodavaniia inostrannykh iazykov = The Methodology of Language Teaching. Moscow: Akademiia. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Перлова Ольга Владимировна

кандидат педагогических наук

доцент кафедры лингводидактики

Московского государственного лингвистического университета,

доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области медиатехнологий

Института международных отношений и социально-политических наук

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Perlova Olga Vladimirovna

PhD (Pedagogy)

Associate Professor of Language Pedagogy Department

Moscow State Linguistic University

Associate Professor of Linguistics and Professional Communication Department in the Sphere of Mediatechnology

Institute of International Relations and Socio Political Sciences

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

09.10.2025
10.10.2025
12.11.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Профессионально ориентированный учебник по языкам стран СНГ как инструмент формирования профессиональных компетенций

Н. С. Харламова¹, Ж. С. Хулхачиева²

^{1,2}Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия

¹nskafedra@mail.ru

²j.khulkhachieva@linguanet.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальность изучения языков стран СНГ. Объектом исследования служит подготовленная в МГЛУ серия учебников по языкам стран СНГ. Определяется их структура, основные требования и дидактические принципы построения: модульный подход, билингвальная поддержка, принципы опережающего изучения профессионально значимых тем на родном языке и алгоритмизация заданий для самостоятельной работы.

Ключевые слова: языки стран СНГ, киргизский язык, профессионально ориентированный учебник, модульный подход, коммуникативные компетенции

Для цитирования: Харламова, Н. С., Хулхачиева, Ж. С. Профессионально ориентированный учебник по языкам стран СНГ как инструмент формирования профессиональных компетенций // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 76–84.

Original article

Professionally Oriented Textbook on the Languages of the CIS Countries as a Tool for Forming Professional Competencies

Natalya S. Kharlamova¹, Zhenishkul S. Khulkhachieva²

^{1,2}Moscow State Linguistic University, Russia

¹nskafedra@mail.ru

²j.khulkhachieva@linguanet.ru

Abstract. The article grounds the importance of learning the CIS languages, defines the role of vocationally oriented textbooks in forming profession-related competence. The research focuses on a series of textbooks on the languages of the CIS countries prepared at Moscow State Linguistic University. It defines their structure, key requirements, and didactic principles: a modular approach, bilingual support, principles of advanced study of professionally significant topics in the native language, and algorithmic assignments for independent work.

Keywords: the CIS languages, the Kyrgyz language, vocationally oriented textbooks, modular approach, communicative competencies

For citation: Kharlamova, N. S., Khulkhachieva, Zh. S. (2025). Professionally Oriented Textbook on the languages of the CIS countries as a Tool for Forming Professional Competencies. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 76–84. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В условиях новой реальности и интеграции в мировом сообществе владение иностранными языками становится одним из важнейших факторов успешной профессиональной карьеры. Особенно актуальным является знание языков стран Содружества Независимых Государств, поскольку экономические и культурные связи между этими странами продолжают развиваться.

В связи с этим ставится задача «формирования у студентов словаря-тезауруса по направлению подготовки, то есть о когнитивном уровне базовой и вторичной личности» [Халеева, 1989, с. 237].

Целью нашей статьи является определение значимости профессионально ориентированных учебников в образовательном процессе и их влияние на профессиональную подготовку будущих специалистов. Для ее достижения необходимо проанализировать существующие подходы к разработке профессионально ориентированных учебников и оценить их эффективность использования учебном процессе.

Объектом исследования выступает процесс формирования профессиональных компетенций у студентов, а предметом – серия профессионально ориентированных учебников:

- «Армянский язык для стран СНГ» (2009)¹
- «Казахский язык для стран СНГ» (2012)²
- «Кыргызский язык для стран СНГ» (2012)³
- «Узбекский язык для стран СНГ» (2012)⁴

Эти учебники служат мостом между академическим образованием и практической деятельностью, позволяя студентам осваивать специфику будущей профессии и подготовиться к реальным рабочим ситуациям. В современных условиях умение общаться на языках стран СНГ становится конкурентным преимуществом и профессионально ориентированные учебники становятся незаменимым инструментом для формирования профессиональных компетенций.

КОНЦЕПЦИЯ УЧЕБНИКА ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В свете развития профессионально ориентированного подхода постоянно ведется поиск ответа на вопрос: в чем заключаются базовые требования и каковы основные принципы, релевантные для подготовки качественных учебников и учебных пособий профессионально ориентированной направленности. Создателям современных профессионально ориентированных учебников приходится сталкиваться с множеством различных задач и вызовов. Это связано с необходимостью учета широкого спектра факторов, влияющих на эффективность обучения, включая не только академическое содержание, но и реальные потребности будущих профессионалов.

Учебные материалы должны обладать познавательной ценностью, обеспечивая моделирование контекстов развития научного знания (как предметного, так и социального), а также отражая характерные способы мышления и методы познания, соответствующие конкретному этапу эволюции изучаемой дисциплины. Помимо этого, важно учитывать необходимость формирования коммуникативных компетенций, особенно связанных с профессиональным общением, что подразумевает соблюдение авторами учебников и учебных пособий ключевых дидактических и методологических принципов преподавания иностранных языков.

Такой подход делает развитие речевых навыков и умений необходимым условием для эффективной когнитивной деятельности. Однако коммуникативная деятельность становится полноценной лишь тогда, когда в ее содержание включается новое знание. По мнению Е. В. Мусницкой «...традиционное, унифицированное, практически безадресное обучение иностранным языкам уступило место гибкой системе, в которой функционируют альтернативные формы, методы и приемы обучения, различающиеся в первую очередь, целевой направленностью» [Мусницкая, 2012, с. 109].

Основываясь на приведенных аргументах, можно заключить, что структура современного учебника иностранного языка должна обеспечивать четкий баланс между учебными, коммуникативными, когнитивными и профессиональными целями и средствами их достижения. Этот баланс обусловлен взаимным влиянием и обогащением каждой из перечисленных областей, особенно в контексте интеграции профессионального содержания в иноязычную коммуникацию.

Более того, такой подход способствует формированию учащегося как языковой личности, способной эффективно использовать иностранный

¹Армянский язык для стран СНГ : учебник / Р. А. Комарова, Ю. В. Карташевская, И. А. Краева [и др.] ; М-во образования и науки РФ ; ГОУ ВПО МГЛУ. М. : Рема, 2009.

²Мусабекова, У. Е. Казахский язык для стран СНГ : учебник / У. Е. Мусабекова, И. А. Краева, Фролова Г. М. ; ФГБОУ ВПО МГЛУ ; МФГС. М. : Рема, 2012.

³Кыргызский язык для стран СНГ: учебник / Ж. С. Байтерекова, И. А. Краева, Т. С. Сорокина [и др.] ; ФГБОУ ВПО МГЛУ ; МФГС. М. : Рема, 2012.

⁴Узбекский язык для стран СНГ : учебник / Г. Х. Бакиева, Б. Х. Караева, Е. Н. Коршунова [et al.]. ФГБОУ ВПО МГЛУ ; МФГС. М. : Рема, 2012.

язык не только в академической среде, но и в профессиональной сфере. Это подчеркивает важность междисциплинарного подхода, который позволяет гармонично развивать общие коммуникативные навыки и специализированные профессиональные компетенции. «Профессионально ориентированное обучение проводится с *опорой на предметную компетенцию (понятийный аппарат)*, которая должна формироваться на родном языке и затем расширяться при изучении студентами иностранных языков (применительно к странам изучаемого языка). Таким образом, соблюдается принцип опережающего изучения профессионально значимых тем на родном языке» [Харламова, 2020, с. 153].

Так как профессиональный язык является отражением конкретной области знаний, а сама область находит свое воплощение в языке, то наглядно это можно представить следующим образом (см. рис. 1–2).

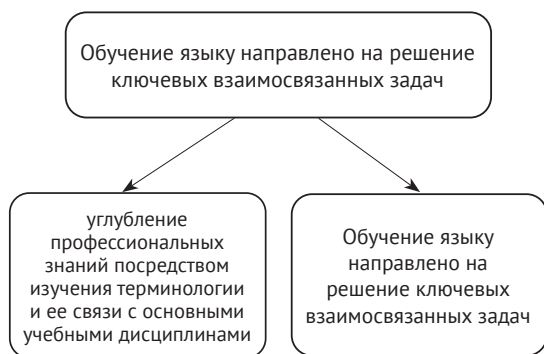


Рис. 1

Кроме того:

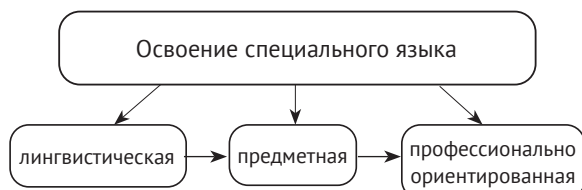


Рис. 2

Профессионально ориентированный учебник должен быть универсальным и многогранным, чтобы эффективно решать как терминологические, так и разнообразные прикладные задачи. Важно, чтобы такой учебник охватывал широкий спектр вопросов – от освоения специальной лексики до практического применения знаний в реальных профессиональных ситуациях. Современный формат профессионально направленного учебника предполагает многозадачность, универсальность и комплексность. Это позволяет обеспечивать всестороннее развитие необходимых компетенций у студентов. Более того, такой подход помогает

интегрировать теоретические знания с практическими навыками, способствуя подготовке специалистов, готовых эффективно действовать в реальных рабочих условиях.

Именно при подготовке профессионально ориентированных учебных пособий наблюдаются стратегические просчеты, которые прежде всего касаются неправильной формулировки целей обучения и вслед за этим путей их реализации. Особенно уязвимые моменты многих современных учебных пособий – ошибочный выбор и методически не обоснованная работа по отбору и усвоению языкового материала, что затрудняет целенаправленное развитие заявленной профессиональной языковой компетенции. Некоторые учебные пособия представляют собой лишь перечень текстов с незначительным комплектом однотипных заданий.

По общему признанию методистов, учебник – это «комплекс средств обучения, способных в той или иной степени реализовывать функции учителя в их совокупности» [Миньяр-Белоручев, 1996, с. 78]. Другими словами, учебник – это прежде всего «инструмент» обучения. Учебник должен способствовать достижению образовательных целей как при помощи преподавателя, так и при самостоятельной работе обучаемым. В современном контексте профессионально ориентированный учебник должен отличаться структурированностью, творческими заданиями и заданиями, направленными на смысловую обработку информации. Таким образом, только соблюдение данных требований может способствовать формированию профессионально ориентированной лингвистической компетенции, необходимой для успешной работы в конкретной сфере. Учебник должен не только передавать знания, но и помогать студентам применять их на практике, развивая способность эффективно использовать языковые средства в реальных профессиональных ситуациях.

По своей структуре иноязычный профессионально ориентированный учебник является комплексным, вариативным и, как правило, авторским. При работе над учебником у автора появляется возможность реализовать свой методический подход в контексте определенного направления подготовки обучаемых. Предварительно, до написания учебника, разработчику представляется необходимым обозначить вопросы, на которые нужно будет ответить, чтобы создать качественное образовательное пособие. Этот процесс требует глубокого осмысления целей и методов обучения, а также учета потребностей целевой аудитории. Только таким образом можно гарантировать, что учебник станет эффективным инструментом для освоения иностранного языка в профессиональном

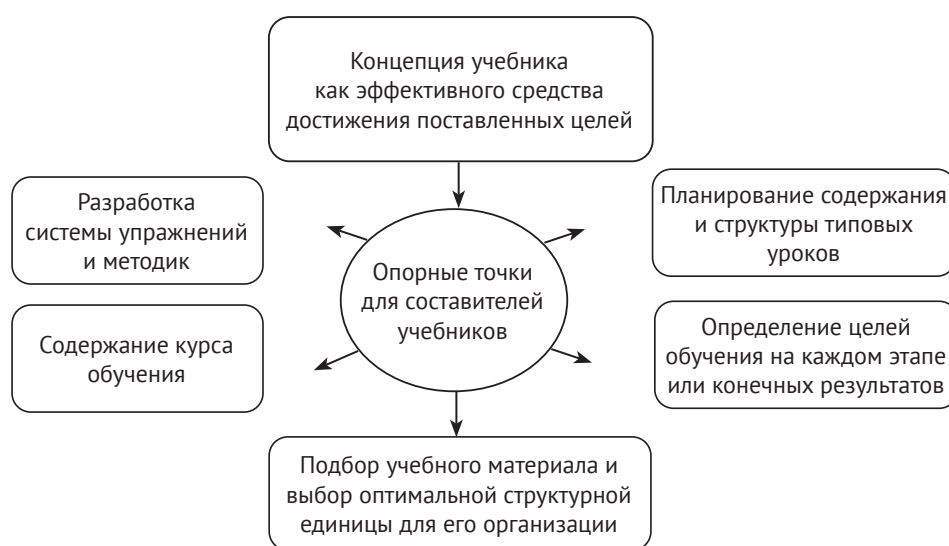


Рис. 3

контексте. Для создателей учебников опорной точкой должны быть такие фундаментальные элементы, как (см. рис. 3).

Дополнительно стоит учитывать современные образовательные тенденции: интеграция цифровых технологий и междисциплинарный подход, чтобы сделать учебный материал еще более актуальным и полезным для учащихся.

Рассматриваемая серия учебников разработана в соответствии с современными образовательными стандартами и нацелена на всестороннее развитие коммуникативных компетенций студентов, углубление знаний в области профессиональной лексики и формирование грамотности. В структуре учебника «Кыргызский язык для стран СНГ» предусмотрены следующие ключевые элементы:

1. Модульная структура

Учебный материал разбит на тематические модули, каждый из которых посвящен определенной сфере профессиональной деятельности. Например, модули могут включать такие темы, как экономика, политика, культура и др. Это позволяет студентам сосредоточиться на изучении терминологии и навыков общения, необходимых именно в их профессиональной области.

2. Билингвальная поддержка

Каждый модуль содержит параллельные тексты на русском и иностранном языках, что помогает студентам легче усваивать новую лексику и

грамматические конструкции. Билингвизм также способствует развитию навыков перевода и интерпретации текста.

3. Интерактивные задания

В каждом модуле предусмотрены разнообразные интерактивные упражнения, направленные на закрепление пройденного материала. Задания включают аудирование, чтение, письменные и устные практики, что обеспечивает комплексный подход к обучению.

4. Лингвокультурные блоки

«Важнейшей частью каждого модуля является лингвокультурологическая составляющая (этикетно-узуальные формы речи, национально-культурные константы и их соположение для двух языков и культур, культурные концепты и ценностные ориентиры, знание которых предполагает прагматически адекватное межкультурное общение и т. п.)» [Байтерекова, 2013, с. 11]. Это помогает обучающимся лучше понимать культурно-исторический контекст изучаемого языка.

5. Профессиональная направленность

В учебнике основной текст урока служит важным инструментом для знакомства с ключевыми аспектами культуры, политики, экономики и права стран изучаемого языка. Помимо этого, он позволяет глубже понять особенности лексики, синтаксиса

и стилистики, характерные для текстов на родном и иностранном языках. Эти материалы базируются на оригинальных источниках на иностранном языке.

6. Дополнительные ресурсы

К каждому модулю прилагаются дополнительные учебные материалы, такие как аудиозаписи текстов, глоссарии терминов и тексты для самостоятельной работы. Это расширяет возможности самостоятельного изучения и повторения материала.

7. Проектная работа

Завершающим этапом работы над каждым модулем является выполнение проектного задания, которое требует от студента применения полученных знаний на практике. Проектные задания могут включать создание презентации, написание эссе, проведение дискуссий или разработку кейсов.

Таким образом, рассматриваемая серия учебников представляет собой комплексное учебно-методическое пособие, обеспечивающее всестороннюю подготовку студентов к успешной профессиональной деятельности в условиях межкультурного взаимодействия.

Рассмотрим структуру профессионально ориентированного учебника на примере учебника «Кыргызский для стран СНГ» (2012).

Этот учебник отличается структурированной подачей материала, который состоит из пяти ключевых модулей. Каждый модуль включает два урока, что позволяет постепенно осваивать знания. В завершение курса предлагаются дополнительные тексты для самостоятельной работы и подробный глоссарий терминов, способствующий лучшему усвоению информации (см. рис. 4).

Основной текст урока является ценным материалом для ознакомления с культурными, политическими, экономическими и правовыми аспектами изучаемого языка. Он также помогает лучше понять специфику лексики, синтаксиса и стилей, характерных для текстов на обоих языках – русском и киргизском. Благодаря этому учащиеся могут пополнить свои знания, развить навыки критического анализа текста и научиться взаимодействовать в различных коммуникативных контекстах. Такой подход способствует формированию межкультурной компетентности, что становится всё более значимым в условиях современного мира.

Модуль представляет собой самостоятельную, тематически организованную единицу учебного курса, включающую два взаимосвязанных урока как уже выше было сказано. Уроки имеют единую структуру, чтобы обеспечить последовательное освоение материала. В каждом уроке представлены разнообразные компоненты: аудиоматериалы и тексты для работы над восприятием речи на слух



Рис. 4

и чтением, упражнения для закрепления прочитанного, задания для расширения словарного запаса, пояснения по грамматическим аспектам и практические упражнения для усвоения грамматики, а также коммуникативные задания, направленные на развитие устной речи. После завершения обоих уроков студентам предлагаются комплексные задания для самостоятельной работы, охватывающие весь модуль целиком.

Так как учебник двуязычен и включает материалы на русском и киргизском языках, вся важная для понимания информация представлена на русском языке. Это улучшает восприятие учебного материала и упрощает процесс обучения. Каждый модуль начинается с частично адаптированного текста на киргизском языке, сопровождаемого аудиозаписью, после которого идет вводная часть на русском языке. Введение подробно объясняет содержание текста, создает мотивацию и готовит студентов к восприятию аудиального материала. Предполагается, что текст будет представлен дважды: сначала студенты слушают его для проверки общего понимания (развитие навыков аудирования), а затем переходят к чтению, чтобы углубить понимание содержания и улучшить навыки чтения.

Такая подача материала обеспечивает комплексный подход к обучению, сочетая аудирование и чтение, что помогает студентам лучше усваивать новые тексты и развивать ключевые языковые навыки. Кроме того, использование двуязычного формата позволяет учащимся глубже погружаться в культуру и особенности киргизского языка, одновременно развивая их способность воспринимать и интерпретировать информацию на обоих языках.

Раздел «Задания к тексту» содержит упражнения, направленные на развитие навыков чтения. Они не только позволяют понимание общего смысла текста, но и помогают студентам сосредоточиться на его информационной структуре. К примеру, среди заданий есть такие, как «Найдите в тексте фрагменты, содержащие информацию о...», «Подчеркните предложения, подтверждающие тот факт, что...» [Кыргызский язык для стран СНГ, 2012, с. 174–181], которые способствуют углубленному анализу и критическому осмыслению информации.

Задания, ориентированные на проверку правильности выдвинутого утверждения через анализ текста, требуют владения различными видами чтения — ознакомительным, изучающим, просмотровым и поисковым. Эти виды чтения помогают студентам находить не только конкретные факты, подтверждающие или опровергающие тезисы, но также способствуют развитию способности к

систематизации информации и созданию целостной культурной концепции. Далее следуют задания, на развитие письменной речи. Такие задания, как выписывание ключевых предложений, отражающих основную мысль текста, разделение текста на смысловые блоки или составление плана, помогают развивать аналитические умения и навыки структурирования материала. Это позволяет обучающимся глубже понять прочитанное и научиться выражать на письме собственные мысли.

Система послетекстовых заданий в учебнике согласуется с основополагающими принципами обучения различным видам речевой деятельности. Упражнения, отрабатывающие навыки чтения, базируются на ряде ключевых положений: чтение как активная форма речевого общения, обучение чтению представляет собой когнитивный процесс, включающий как рецептивные, так и продуктивные виды деятельности, а успешное понимание прочитанного требует владения структурой языка. Дополнительно важно учитывать принцип взаимосвязанности разных видов речевой деятельности, где чтение служит основой для развития устной и письменной речи. Это создает условия для комплексного освоения языка и формирования у студентов коммуникативной компетенции.

Задания, ориентированные на развитие лексической компетенции, способствуют освоению важнейших на данном этапе элементов киргизского словообразования, словосложения, особенностей лексико-грамматической семантики и сочетаемости слов. В частности, обучающиеся практикуются в подборе корректных киргизско-русских соответствий для отдельных лексических единиц и устойчивых сочетаний, включая фразеологию (например, киргизские пословицы и поговорки). Сравнительный анализ способов передачи мысли на киргизском и русском языках помогает студентам развить навыки, необходимые для выполнения заданий, связанных с элементами перевода. Помимо этого, внимание уделяется таким аспектам, как использование синонимов, антонимов и многозначных слов, что расширяет активный словарь обучающихся и помогает преодолеть языковой барьер вариативному выражению мыслей.

Для выполнения лексико-грамматических упражнений используется глоссарий, размещенный в конце учебника. Глоссарий содержит основные словарные единицы, необходимые для понимания и анализа текстов, обеспечивая формирование минимального лексического запаса. Это позволяет студентам не только расширить свой словарный запас, но и лучше усвоить грамматические структуры, встречающиеся в изучаемых материалах.

Раздел «Формирование грамматической компетенции» включает ключевые грамматические аспекты, важные для успешного освоения учебного материала. В отдельных случаях, наряду с объяснением правил, представлены обобщенные модели образования грамматических форм. Это особенно полезно при изучении сложных аспектов, таких как система глаголов в киргизском языке, где такие подходы значительно облегчают понимание структуры языка.

Задания, направленные на развитие грамматической компетенции, охватывают два основных направления. Во-первых, они помогают учащимся проводить сравнительный анализ различных контекстов употребления грамматических конструкций в киргизском языке, выявляя их общие черты и различия. Во-вторых, упражнения разработаны с учетом способов передачи грамматических значений с помощью русского языка, что предполагает лучшее понимание механизмов обоих языков и развивает межязыковую компетенцию.

Кроме того, использование обобщенных моделей позволяет учащимся увидеть закономерности и систематизировать знания, что делает процесс изучения грамматики более структурированным и логичным. Особое внимание уделяется практической составляющей – упражнения направлены на закрепление теоретического материала через активное применение грамматических форм в устной речи и на письме. Это помогает не только усвоить правила, но и научиться использовать их в реальных коммуникативных ситуациях.

Раздел «Коммуникативные задания» содержит разнообразные тексты, углубляющие понимание основной темы модуля, а также упражнения для развития устной и письменной речи. Эти задания предполагают активное использование новой лексики и грамматических конструкций в реальной коммуникации. Завершив работу над данным разделом, студенты смогут создавать связанные, логически выстроенные тексты небольшого объема и взаимодействовать в диалоге, грамотно реагируя на высказывания собеседников. Важно подчеркнуть, что данный подход направлен на формирование навыков спонтанного общения, что является ключевым элементом в процессе овладения языком.

Более того, работа с коммуникативными заданиями способствует развитию креативного мышления и способности выражать собственные идеи и мнения. Обучающиеся учатся не только воспроизводить готовые конструкции, но и самостоятельно конструировать предложения, адаптируя их под конкретные ситуации общения. Такой подход стимулирует интерес к языку и повышает мотивацию к дальнейшему изучению, поскольку студенты

видят практическое применение полученных знаний в повседневной жизни.

Специальный раздел модуля «Задания для самостоятельной работы» предназначен для организации самостоятельной или полуавтономной деятельности учащихся, направленной на поиск и обработку дополнительной информации по основной теме модуля, расширение и углубление знаний, а также выполнение творческих проектов или индивидуальных заданий.

В конце учебника представлены дополнительные материалы и ссылки на веб-ресурсы, что облегчает доступ к необходимой информации.

Раздел «Задания для самостоятельной работы» также стимулирует развитие исследовательских навыков, поскольку требует от студентов самостоятельного анализа и синтеза полученной информации. Задания направлены на выработку умения критически оценивать источники и выбирать наиболее релевантные данные для решения поставленных задач. Работа над творческими проектами способствует развитию креативности и инициативы, а также учит планировать и организовывать свою деятельность.

Учебник предусматривает контроль знаний и навыков учащихся посредством различных форм проверки – устной и письменной, однако учебный процесс строится как совместная творческая работа преподавателя и студентов. Обучение организовано на основе сотрудничества, где каждый участник процесса действует на равных, участвуя в управлении процессом овладения иностранным языком. Такой подход способствует осознанному погружению студентов в предмет, развивая их самостоятельность и критическое мышление.

Опираясь на вышеизложенное, можно сказать, что серия учебников по языкам стран СНГ, включая «Кыргызский язык для стран СНГ», представляет собой значимый вклад в развитие профессионально ориентированных учебных пособий. Тем не менее этот процесс требует дальнейшего развития и усовершенствования. Необходимо постоянно обновлять методологические подходы и адаптировать содержание учебников под изменения в требованиях рынка труда и образовательных стандартах. Особое внимание стоит уделить внедрению современных технологий, интерактивных методов обучения и актуальных данных, чтобы учебные материалы оставались востребованными и отвечали нуждам будущих специалистов. Дополнительно важно учитывать культурные особенности регионов и включать междисциплинарные элементы, способствующие всестороннему развитию компетенций студентов.



Рис. 5

Также следует уделять внимание адаптации учебного материала под индивидуальные образовательные траектории студентов, предоставляя возможность выбора модулей и тем в зависимости от профессиональных целей и интересов. Это позволит сделать обучение более персонализированным и эффективным. Кроме того, интеграция мультимедийных ресурсов, таких как аудиозаписи, видеоматериалы и онлайн-платформы, поможет создать более насыщенную и увлекательную среду для изучения языков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время разработка учебников, учебных пособий по языкам СНГ вышла на новый

уровень, особенно подготовка адресных профессионально ориентированных пособий. При всем их разнообразии соблюдаются основные принципы, которые представлены на схеме (см. рис. 5).

В комплексе подготовки учебных пособий перспективными траекториями для профессионально ориентированного направления являются: обучение аудированию на разных уровнях сложности; обучение обозначенному в учебном пособии направлению соответствующему профессиональному общению; разработка алгоритмов самостоятельной работы по овладению профессионально значимого лексического и грамматического материала; подбор профессионально релевантного материала, направленного на структурирование знаний.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989.
2. Мусницкая Е. В. Подготовка по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей «от традиции к новациям» // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2012. Вып. 15 (648). С. 108–116.
3. Харламова Н. С. Междисциплинарный подход в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. Вып. 3 (836). 2020. С. 151–158.
4. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / отв. ред. М. Я. Блох. М.: Стелла, 1996.
5. Байтерекова Ж. С. Двухязычный учебник как инструмент овладения межкультурной компетенцией // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Педагогические науки. 2013. № 22 (682). С. 9–15.

6. Кыргызский язык для стран СНГ: учебник / Ж. С. Байтерекова и др. ; Мин-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО МГЛУ. М.: Рема, 2012.

REFERENCES

1. Khaleeva, I. I. (1989). Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoy rechi = Fundamentals of the Theory of Teaching Foreign Speech Comprehension. Higher School. (In Russ.)
2. Musnitskaya, E. V. (2012). Podgotovka po inostrannym yazykam v vuzakh neyazykovykh spetsial'nostei "t traditsii k novatsiyam" = Foreign Language Training in Non-Linguistic Higher Education: "From Tradition to Innovation". Vestnik of Moscow State Linguistic University. Pedagogical Sciences, 15(648), 108–116. (In Russ.)
3. Kharlamova, N. S. (2020). Mezhdistsiplinarnyy podkhod v professional'no oriyentirovannom obuchenii inostrannym yazykam = Interdisciplinary approach to vocationally oriented language learning (political discourse). Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 3(836), 151–158. (In Russ.)
4. Minyar-Beloruchev, R. K. (1996). Tolkovyy slovar' terminov metodiki obucheniya yazykam = Methodological Glossary: Explanatory Dictionary of Language Teaching Terms. Ed. by M. Ya. Blokh. Stella. (In Russ.)
5. Baiterekova, Zh. S. (2013). Dvuyazychnyy uchebnik kak instrument ovladeniya mezhkul'turnoy kompetentsiyey = Bilingual Textbook as a Tool for Mastering Intercultural Competence. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Pedagogical Sciences, 22(682), 9–15. (In Russ.)
6. Bayterekova, Zh. S. et al. (2012). Kyrgyzskiy yazyk dlya stran SNG = Kyrgyz Language for CIS Countries: Textbook. Rema. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Харламова Наталья Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации в области политических наук
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета

Хулхачиева Женишкуль Саматовна

кандидат филологических наук, доцент
заведующий кафедрой языков и культур стран СНГ и ближнего зарубежья
Института международных отношений и социально-политических наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Kharlamova Natalya Sergeevna

PhD (Pedagogy), Associate Professor
Head of the Department of Linguistics and Political Communications
Institute of International Relations and Political Sciences (Faculty)
Moscow State Linguistic University

Khulkhachieva Zhenishkul Samatovna

PhD (Philology), Associate Professor
Head of the Department of Languages and Cultures of the CIS and Near Abroad Countries
Institute of International Relations and Social and Political Sciences
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

06.10.2025
08.10.2025
12.11.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Обучение профессионально ориентированным иностранным языкам студентов педиатрического профиля: содержательный аспект

Д. А. Христофорова

*Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова Минздрава России
Москва, Россия
Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
khristoforovadarya@gmail.com*

Аннотация. В статье раскрывается содержательный аспект обучения профессионально ориентированным иностранным языкам, овладение которыми необходимо для подготовки специалистов-педиатров к эффективному функционированию в международном медицинском сообществе. Автором были выявлены специфические особенности речевого взаимодействия врача и ребенка на разных языках благодаря применению различных коммуникативных стратегий, которые должен освоить выпускник медицинского университета для успешной иноязычной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: обучение профессионально ориентированным иностранным языкам, педиатрический профиль, содержательный аспект

Для цитирования: Христофорова Д. А. Обучение профессионально ориентированным иностранным языкам студентов педиатрического профиля: содержательный аспект // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 85–92.

Original article

Teaching Professionally Oriented Foreign Languages to Pediatric Students: Content Aspect

Daria A. Khrstoforova

*Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia
Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
khrstoforovadarya@gmail.com*

Abstract. This article explores the content aspect of teaching professionally oriented foreign languages, mastery of which is essential for preparing pediatricians for effective functioning in the international medical community. The author identified the specific characteristics of physician-child interactions in different languages through the use of various communication strategies that medical university graduates must master to successfully engage in professional work in foreign languages.

Keywords: training of professionally oriented foreign languages, pediatric profile, content aspect

For citation: Khrstoforova, D. A. (2025). Teaching Professionally Oriented Foreign Languages to Pediatric Students: Content Aspect. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 85–92. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью расширить представления о содержании профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в медицинской сфере для целенаправленной иноязычной подготовки специалистов-педиатров. Проблема исследования заключается в том, что будущие врачи-педиатры не обладают достаточным уровнем сформированности иноязычных коммуникативных умений, обеспечивающих эффективное речевое взаимодействие с ребенком и его родителями на разных языках.

Цель нашего исследования – междисциплинарный анализ идей и концепций, позволяющий выявить лингвистические и прагматические особенности педиатрического дискурса на иностранных языках. Гипотеза исследования состоит в том, что обучение студентов-педиатров этим особенностям в процессе изучения иностранных языков в медицинском университете является важным компонентом их профессиональной подготовки, так как способствует формированию умений строить иноязычное общение в медицинских ситуациях, учитывать возрастные и эмоциональные особенности пациентов, а также выстраивать эффективную коммуникацию, соответствующую международным стандартам медицинского взаимодействия.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Изучением проблем профессионально ориентированного обучения иностранным языкам и профессиональной межкультурной коммуникации занимались такие отечественные исследователи как А. Н. Рыблова, Т. С. Хабарова, И. А. Коровина, С. Г. Заболотная и др. [Рыблова 2021; Хабарова, Коровина, Заболотная, 2020]. Профессиональная коммуникация по медицинской тематике проявляется в особенностях дискурса, который определяют как составляющую социокультурного взаимодействия и социальной деятельности в условиях реального мира [ван Дейк, 2000; Макаров, 2003].

Изучению медицинского дискурса посвящены многие работы. Он определяется как:

1) текст речи врача в реальной ситуации общения, который сочетает в себе черты научного стиля речи и разговорности [Гончаренко, 2008];

2) тексты, высказывания, речи (уже созданные или продуцируемые в определенной институциональной ситуации людьми, наделенными правом продуцировать подобные дискурсы), отличающиеся по содержанию, стилю, жанру,

форме, но объединенные единой глобальной темой: здоровье человека, единым объектом – болезнью (здоровье) и субъектом общения – пациентом [Гаспарян, 2014];

3) тип институционального дискурса, при котором происходит живое непосредственное общение в рамках института здравоохранения [Барсукова, 2007].

Многие исследователи опираются на признаки медицинского дискурса, выделенные Л. С. Бейлинсон, которые включают в себя участников (врачи и пациенты); высокую символичность профессионального взаимодействия [Бейлинсон, 2001]. Основными концептами этого дискурса являются понятия здоровья и болезни, высокая степень суггестивности, речевое действие директив выражено с помощью совета, рекомендации, инструкции, запрета, приказа; наличие устных и письменных жанров.

Указанные жанры связаны с определенными социально-ролевыми, коммуникативными и структурно-семантическими особенностями. Э. В. Акаева в своем исследовании рассматривает коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса [Акаева, 2007]. Она опирается на выделенные Л. С. Бейлинсон стратегии (диагностирующую, лечащую и рекомендующую). Клиническая диагностика представляет собой сложную познавательную деятельность, объединяющую три этапа: донаучный (фиксация симптомов через наблюдение и описание); эмпирический (непосредственное обследование пациента); теоретический. Именно этим объясняется сложность медицинских текстов, которые совмещают объективные данные обследования с их интерпретацией, рассуждением и обоснованием диагноза.

Ответственность за эффективность диалога с пациентом лежит на враче, так как только он обладает необходимой коммуникативной компетенцией. В условиях временных ограничений врачебного приема особую значимость приобретает использование как вербальных, так и невербальных средств. Невербальные средства включают в себя открытые позы, коммуникативные и экспрессивные жесты, мимические реакции, выражающие доброжелательность. Взаимодействие врача и пациента в основном происходит в устном формате. В своем исследовании В. В. Жура рассматривает устный медицинский дискурс. Устный медицинский дискурс отличается асимметричностью и неравноправием ролей участников общения [Жура, 2008]. Предлагается модель общения «агент – клиент», где врач выступает в позиции агента, обладающего профессиональными знаниями, а пациент или его родственники занимают зависимую, подчиненную позицию клиента.

Разговор с родственниками пациента как разновидность устного медицинского общения требует особых коммуникативных стратегий, а именно – необходимостью адаптировать речь, выбирать доступные языковые средства и тактику эмоциональной поддержки.

Л. А. Гаспарян обращает внимание на то, что дискурс врачебной консультации учитывает вербальные и невербальные компоненты, которые в совокупности формируют экстралингвистический контекст и обеспечивают эффективность взаимодействия. Невербальный компонент может представлять собой закодированный текст, который можно раскодировать при помощи доступных вербальных средств (схема, рисунок с подписями, надписями); знак, требующий интерпретации вне зависимости от вербального текста (температурный лист) и др. Такие тексты рассматриваются как эффективное средство организации дискурса на занятиях по иностранному языку [Гаспарян, 2014].

Лингвистические особенности иноязычного медицинского общения исходят из особенностей данного вида профессиональной деятельности. К просодическим маркерам относятся медленный темп произнесения высказываний, длительные паузы, снижение громкости, интонационное или просодическое выделение важной информации, ускорение темпа произнесения высказывания, логическое ударение смысловых компонентов для выражения эмоций. Принцип экономии языковых средств реализуется посредством синтаксиса: упрощение синтаксических конструкций, эллипсы и инверсии, шаблонность языковых и речевых средств, клише и речевые штампы [там же].

Таким образом, можно заключить, что взаимодействие врача и пациента в медицинском дискурсе происходит в условиях институциональности (включено в систему здравоохранения), статусной асимметрии (неравностатусное взаимодействие врача и пациента) и высокой регламентированности (по времени, по алгоритму проведения консультации), при этом врач (агент) обладает коммуникативной властью и профессиональным знанием, а пациент находится в зависимой позиции, так как ему требуются опыт и рекомендации врача. Для медицинского дискурса характерны высокая информативность и директивность, суггестивность (убеждение пациента) и эмпатичность, жанровое разнообразие (консультация, анамнез, жалоба, консилиум и др.), лингвистическая специфика (использование специфической терминологии, упрощенного синтаксиса в устном общении в условиях нехватки времени). Общение врача с ребенком осложняется тем, что маленький пациент не всегда способен точно сформулировать

жалобы, не осознает значимости медицинских процедур и может проявлять страх, сопротивление или недоверие.

Зарубежные модели, ориентированные на пациента, предполагают максимально возможное вовлечение детей и подростков в процесс принятия решений, касающихся их здоровья. Однако во взаимодействии с ребенком могут возникнуть коммуникативные барьеры, которые обусловлены как позицией ребенка (нежелание слышать плохие новости, страх перед вопросами врача, непонимание медицинской терминологии, поведение родителей), так и позицией врача (недостаток времени, страх потерять власть и контроль, нежелание подвергать сомнению собственные взгляды и подходы, недостаточная сформированность коммуникативных навыков во взаимодействии с детьми) [Brown et al., 2016]. Исследования показывают, что следует учитывать возраст и особенности развития ребенка, предоставлять информацию в ограниченном количестве, давая при этом достаточно времени для ее усвоения [Coyne, Yuan, 2025]. Родитель так же должен принимать участие во взаимодействии и выступать посредником, расшифровывая для ребенка полученную информацию. О необходимости специально обучать студентов-медиков особенностям коммуникации с маленькими пациентами речь идет в многих зарубежных исследованиях, посвященных обучению студентов-медиков [Howells, Davies, Silverman, 2006], которые показали, что недостаток специализированной подготовки к общению с детьми негативно сказывается на их уверенности в себе и затрудняет взаимодействие с такими пациентами во время обучения в медицинском учреждении.

В отечественной литературе отдельно педиатрический дискурс изучался недостаточно, однако он является составной частью медицинского дискурса. Его можно определить как текст / речь педиатра на медицинскую тематику в процессе его профессиональной деятельности [Маджаева, Башкина, Гречухина, 2024]. Коммуникативные стратегии для общения с ребенком включают в себя убеждение, информирование, объяснение. Так, педиатр часто использует следующие коммуникативные стратегии: объяснение и разъяснение, убеждение и внушение, сбор информации, рекомендации и поощрения. Эти тактики реализуются с помощью повествовательных, вопросительных, побудительных предложений, повторов, уменьшительно-ласкательных форм, просодических средств (например, растягивание гласных) [там же]. Следует также учитывать возраст ребенка. Отмечается, что вовлеченность ребенка в процесс сбора анамнеза и осмотра

во время приема зависит от его возраста. Так, в период раннего детства родитель вступает во взаимодействие с врачом, в дошкольный период и родитель, и ребенок принимают участие в формулировке симптомов и жалоб, в младшем школьном возрасте и в подростковом периоде ребенок сам способен сформулировать свои медицинские проблемы.

В условиях общения врача с ребенком и врача с родителем образуется трехчастная модель общения. Ниже рассмотрим примеры коммуникативных стратегий врача при разговоре с ребенком в англоязычном и франкоязычном педиатрическом дискурсе.

1. Установление контакта и снижение тревожности

Врач может представиться, уточнить имя ребенка или обратиться к родителю, если ребенок стесняется отвечать:

Hello there! It must be Colin, is that right?
Tu veux bien me dire ton prénom?

Такое обращение сразу снижает тревожность и формирует неформальный тон. Если пациент приходит повторно, можно напомнить о прошлом знакомстве, и таким образом продемонстрировать интерес к ребенку и личное участие:

I'm Dr Smith. I haven't seen you, Peter, since you were so little. So how old are you now?
Ça fait longtemps qu'on ne s'est pas vus, oui? Tu as bien grandi depuis!

Включение родителя в разговор также приветствуется:

How can I help you both today?
Comment je peux vous aider, tous les deux? Qu'est-ce qui ne va pas chez notre petit patient aujourd'hui?

Вопросы о повседневной жизни (школа, учителя, увлечения) помогают переключить внимание с медицинской проблемы и снизить тревожность:

Can I just ask a few questions, Martin, about what's happening at home and in school? So just tell me what school are you at now?
Tu fais du sport? Tu regardes des dessins animés?

Такие вопросы делают переход к цели приема более плавным и побуждают ребенка давать развернутые ответы.

2. Адаптация речи к возрасту ребенка.

Как правило, врач заменяет медицинские термины на более понятные. Так, в английском педиатрическом дискурсе можно использовать *tummy* вместо *abdomen*, *do a number two* вместо *defecation*, *throw up* вместо *vomit*, *rough area* вместо *exact location*. Во французском педиатрическом дискурсе можно использовать *le ventre*, *le bidou* вместо *l'abdomen*, *envie de vomir* вместо *les nausées*, *tu es tout chaud* вместо *la fièvre*. Ребенку, чтобы снять тревожность и добиться лучшего взаимодействия с ним, важно объяснять, что происходит:

Je vais écouter ton cœur. Tu vas sentir un petit pique dans le bras *вместо* Je vais faire une prise de sang.

Дети хорошо реагируют, если обычный осмотр у врача превратить в игру:

Maintenant on va jouer au docteur
вместо On va faire un examen médical.

Вопросы формулируются в доступной форме. Так, англоязычные исследователи предлагают следующие варианты:

Do you have any throw up at all with it? Do you get the pain every day? Is it sore, sweetie? Did you hear us, Hannah? [Questions directed to children ..., 2024].

Для наглядности можно предложить ребенку рассмотреть картинку, где объясняется его медицинская проблема. Таким образом, адаптация языка к возрасту ребенка и его уровню развития обеспечивает понимание и снижает риск недопонимания.

3. Сбор анамнеза

Вопросы для сбора анамнеза должны быть сформулированы в четкой и краткой форме:

When did the pain start? What did you eat? How did that feel?
Où est-ce que tu as mal exactement? Montre-moi avec ton doigt. Est-ce que ça te fait mal quand tu respirez?

Ребенку следует объяснять процедуру и давать объяснения:

This medicine will help you feel better. Take a deep breath for me.
Je vais appuyer un peu ici, tu me dis si ça fait mal. Tu vas sentir un petit pique dans le bras.

У детей хорошо развито воображение, поэтому врач может описывать действие, требуемое от ребенка, с помощью знакомых ему действий, попросив представить его:

Open your mouth wide, like a big lion.
Inspire bien fort, comme si tu soufflais sur une bougie!

В англоязычном педиатрическом дискурсе можно выражать эмпатию с помощью следующих фраз:

I can imagine how frustrating that would be.
I can see that you are upset.

Важно хвалить ребенка за преодоление страха во время приема. Так, можно обратиться к ребенку следующим образом:

Oh là là, ça a dû te faire peur, hein? Mais tu as été très courageux!
You were super brave, like a real superhero!

Предпочтительнее избегать сложных и пугающих для ребенка формулировок:

Can I have a look at your tummy? вместо I need to examine you.
Would you like to lie down for me? вместо You need to lie down.

Это необходимо, чтобы избежать излишней авторитарности [Williamson et al., 2024]. Можно также предложить ребенку выбрать вместе время проведения той или иной процедуры, форму приема лекарства, вместе выбрать руку для анализа крови.

На грамматическом уровне следует использовать как общие, так и специальные вопросы для получения наиболее полной информации:

Where is it?
Do you think you can point to the rough area?
What's the pain like? Can you describe it?
Has anything happened two weeks ago or changed?
Can you take a deep breath for me, please? Do you feel any pain when you breathe?
Are you tired? Do you feel dizzy?
Depuis quand tu ressens ça?
Tu as mal à la gorge quand tu avales?

Вопросы могут включать просьбу о разрешении.

How about we take a quick look at your tummy together, just to make sure everything's fine.

Let's go over to the couch so I can gently check your tummy, your dad can sit with you the whole time.
On peut aller sur le lit d'examen, papa reste juste à côté de toi, d'accord?

Такая форма постановки вопроса снижает ощущение давления и помогает ребенку чувствовать контроль над ситуацией.

4. Поддержка, нормализация и эмпатия

Врач должен стремиться показать, что чувства ребенка совершенно естественны, а ситуация знакома и другим пациентам:

I know it's a bit embarrassing to talk about.
Ne t'inquiète pas. Ce n'est pas grave du tout, ça va vite passer.

Если нет серьезной проблемы, ребенка важно успокоить:

The good news is I couldn't find anything to worry about there at all. Everything seems fine. You're going to feel much better soon.
Tout est normal, ton cœur bat très bien, tout fonctionne comme il faut.

Важно показывать командную позицию через местоимение «мы»:

We'll figure this out together. Should we have a look together? How are we feeling today?
On va trouver ensemble ce qui se passe, d'accord? Toi, moi et maman. On regarde ensemble, d'accord?

5. Формулирование реплик и уважение к выбору ребенка

Врач переформулирует команды в форме просьбы или предложения, что способствует большей вовлеченности:

Can I have a look at your tummy? вместо I need to examine you.
Would you like to lie down for me? вместо You need to lie down [Williamson et al. 2024].
Tu veux bien t'allonger un petit peu pour moi? вместо Allonge-toi.

6. Вовлечение ребенка и родителей.

Важно не только разговаривать с ребенком напрямую, но и подключать родителей:

Sarah, can you tell me and mom about the pain?
Tu veux bien dire à maman et à moi où ça te fait mal?

Чередование обращения только к ребенку и совместного обсуждения с родителем помогает сохранить внимание ребенка и сделать взаимодействие более успешным. Врач дает ребенку почувствовать, что его мнение имеет значение:

What do you think about this plan? [Parental views on communication between children and clinicians in pediatric oncology, 2021]

На наш взгляд, взаимодействие врача-педиатра с ребенком и его родителями представляет собой уникальный тип медицинского дискурса, требующий от врача гибкости, эмпатии, а также владения специальными речевыми стратегиями и лексико-грамматическими моделями, адаптированными под особенности детского восприятия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Медицинский дискурс является институционально обусловленной, асимметричной по ролям

участникам формой профессионального общения, где врач выступает носителем медицинского знания и ответственности, а пациент – адресатом, нуждающимся в информировании, убеждении и поддержке. Он разнообразен по жанрам, стратегиям и тактикам, отличается терминологией лингвистическими средствами, использованием вербальных и невербальных средств.

Педиатрический дискурс функционирует как специфический подтип медицинского дискурса, который включает в себя троих участников (врач, ребенок, родитель / законный представитель), и степень вовлеченности в общение с врачом зависит от возраста. От врача требуется большая эмпатия, более подробные объяснения, адаптация лексико-грамматических и просодических средств к уровню развития ребенка, вариативность стратегий и тактик (объяснение, убеждение, внушение, поощрение, сбор информации). Невербальные компоненты (взгляд, поза, мимика, иллюстративные материалы) снижают тревожность. С педагогической точки зрения результаты анализа изученной литературы подтверждают необходимость целенаправленной подготовки будущих врачей-педиатров к коммуникации с детьми и их семьями, в том числе на иностранных языках.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Рыблова А. Н. Стратегия обновления иноязычной подготовки и переподготовки кадров // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 1 (838). С. 128–136.
2. Хабарова Т. С., Коровина И. А., Заболотная С. Г. Технология развития критического мышления в формировании терминологической грамотности и личностно-профессиональном становлении студента медицинского вуза // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 2. С. 16. DOI 10.17513/spno.29621.
3. Дейк ван Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. Барнаул: БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.
4. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. Москва: Гнозис, 2003.
5. Гончаренко Н. В. Суггестивные характеристики медицинского дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2007.
6. Гаспарян Л. А. Обучение иноязычному устному речевому общению будущего врача в сфере практического здравоохранения: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014.
7. Барсукова М. И. Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007.
8. Бейлинсон Л. С. Характеристики медико-педагогического дискурса (на материале логопедических рекомендаций): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2001.
9. Акаева Э. В. Коммуникативные стратегии профессионального медицинского дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2007.
10. Жура В. В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2008.
11. Brown J. at. al. Clinical Communication in Medicine / J. Brown, L. Noble, A. Papageorgiou, J. Kidd. Kindle Edition, 2016.
12. Coyne I., Yuan S. Communicating with children in healthcare: How can we make it better? Patient Education and Counseling. 2025. Vol. 136. P. 108–796. doi: 10.1016/j.pec.2025.108796.
13. Howells R. J., Davies H. A., Silverman J. D. Teaching and learning consultation skills for paediatric practice. Arch Dis Child. 2006. № 91. P. 367–370. doi: 10.1136/adc.2005.073775.

14. Маджаева С. И., Башкина О. А., Гречухина З. Р. Особенности педиатрического дискурса // Вопросы современной лингвистики. 2024. № 1. С. 56–80. doi:10.18384/2949-5075-2024-1-65-80.
15. Questions directed to children with diverse communicative competencies in paediatric healthcare consultations / J. Watts et al. // Patient Education and Counseling. 2024. Vol. 121, 108–103. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2023.108103>.
16. Williamson F. A. et al. Questions to promote child-centered care in racially discordant interactions in pediatric oncology / F. A. Williamson, J. N. Lester, C. Woods, E. C. Kaye // Patient education and counseling. 2024. Vol. 121. P. 108–106. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2023.108106>.
17. Parental views on communication between children and clinicians in pediatric oncology: a qualitative study / B. A. Sisk et al. // Supportive care in cancer: official journal of the Multinational Association of Supportive Care in Cancer. 2021. Vol. 29 (9). P. 4957–4968.

REFERENCES

1. Ryblova, A. N. (2021). Strategiya obnoveniya inoyazychnoy podgotovki i perepodgotovki kadrov = Strategy for updating foreign language training and retraining of personnel. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 1(838), 128–136. (In Russ.)
2. Khabarova, T. S., Korovina, I. A., Zabolotnaja, S. G. (2020) Technology of critical thinking development in the formation of terminological literacy and personal and professional development of a medical university student. Modern problems of science and education, 2, 16. DOI 10.17513/spno.29621. (In Russ.)
3. Van Dijk, T. A. (2000). Yazyk. Poznaniye. Kommunikatsiya = Language. Cognition. Communication. BGC named after I. A. Baudouin de Courtenay. (In Russ.)
4. Makarov, M. L. (2003). Osnovy teorii diskursa = Fundamentals of Discourse Theory. Moscow: Gnozis. (In Russ.)
5. Goncharenko, N. V. (2007). Suggestivnyye kharakteristiki meditsinskogo diskursa = Suggestive characteristics of medical discourse: Dissertation for Candidate of Sciences (PhD) in Philology. Volgograd. (In Russ.)
6. Gasparyan, L. A. (2014). Obucheniye inoyazychnomu ustnomu rechevomu obshcheniyu budushchego vracha v sfere prakticheskogo zdravookhraneniya = Teaching foreign oral communication of future doctors in the field of practical healthcare: Dissertation for Candidate of Sciences (PhD) in Pedagogy. Ekaterinburg. (In Russ.)
7. Barsukova, M. I. (2007). Meditsinskiy diskurs: strategii i taktiki rechevogo povedeniya vracha = Medical discourse: strategies and tactics of physician's speech behavior: Dissertation for Candidate of Sciences (PhD) in Philology. Saratov. (In Russ.)
8. Beylinson, L. S. (2001). Kharakteristiki mediko-pedagogicheskogo diskursa (na materiale logopedicheskikh rekomendatsiy) = Characteristics of medical-pedagogical discourse (on the material of speech therapy recommendations): Dissertation for Candidate of Sciences (PhD) in Philology. Volgograd. (In Russ.)
9. Akaeva, E. V. (2007). Kommunikativnyye strategii professional'nogo meditsinskogo diskursa = Communicative strategies of professional medical discourse: Dissertation for Candidate of Sciences (PhD) in Philology. Omsk. (In Russ.)
10. Zhura, V. V. (2008). Diskursivnaya kompetentsiya vracha v ustnom meditsinskom obshchenii = Discursive competence of doctors in oral medical communication. [Dissertation for Doctor of Sciences in Philology, Volgograd]. (In Russ.)
11. Brown, J. Noble, L., Papageorgiou, A., Kidd, J. (2016). Clinical Communication in Medicine. Kindle Edition.
12. Coyne, I., Yuan, S. (2025). Communicating with children in healthcare: How can we make it better? Patient Education and Counseling, 136, 108–796. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2025.108796>.
13. Howells, R. J., Davies, H. A., Silverman, J. D. (2006). Teaching and learning consultation skills for paediatric practice. Archives of Disease in Childhood, 91, 367–370. <https://doi.org/10.1136/adc.2005.073775>.
14. Madzhaeva, S. I., Bashkina, O. A., Grechukhina, Z. R. (2024). Osobennosti pедиатрического дискурса = Features of pediatric discourse. Voprosy sovremennoy lingvistiki, 1, 56–80. doi: 10.18384/2949-5075-2024-1-65-80. (In Russ.)
15. Watts, J. et al. (2024). Questions directed to children with diverse communicative competencies in paediatric healthcare consultations. Patient Education and Counseling, 121, 108–103. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2023.108103>.
16. Williamson, F. A., Lester, J. N., Woods, C., Kaye, E. C. (2024). Questions to promote child-centered care in racially discordant interactions in pediatric oncology. Patient education and counseling, 121, 108–106. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2023.108106>

17. Sisk, B. A., Schulz, G. L., Blazin, L. J., Baker, J. N., Mack, J. W., DuBois, J. M. (2021). Parental views on communication between children and clinicians in pediatric oncology: a qualitative study. Supportive care in cancer: official journal of the Multinational Association of Supportive Care in Cancer, 29(9), 4957–4968.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Христофорова Дарья Андреевна

старший преподаватель

кафедры иностранных языков Института мировой медицины

Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н. И. Пирогова

Минздрава России

соискатель кафедры лингводидактики

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Khristoforova Daria Andreevna

Senior Teacher

Department of Foreign Languages

Institute of World Medicine

Pirogov Russian National Research Medical University

Postgraduate Student, Foreign Language Teaching Departmen

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

21.10.2025
21.10.2025
12.11.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Особенности использования коммуникативно-прагматического подхода в обучении младших школьников иностранному языку

Ю. Р. Эррера Павон

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Государственный университет просвещения, Москва, Россия

yuriherrera@work@gmail.com

Аннотация. В статье обосновывается применение коммуникативно-прагматического подхода в обучении иностранным языкам на начальном этапе общего образования. Проведен анализ психолого-педагогических особенностей младших школьников, рассмотрены ключевые аспекты формирования коммуникативной и прагматической компетенций, выявлены принципы, лежащие в основе данного подхода. Представлены рекомендации по внедрению коммуникативно-прагматических технологий в школьную практику.

Ключевые слова: коммуникативно-прагматический подход, младшие школьники, обучение детей мигрантов иностранному языку

Для цитирования: Эррера Павон Ю. Р. Особенности использования коммуникативно-прагматического подхода в обучении младших школьников иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 93–98.

Original article

Features of Using the Communicative and Pragmatic Approaches in Teaching Foreign Languages to Primary School Children

Yuri R. Herrera Pavon

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

State University of Education, Moscow, Russia

yuriherrera@work@gmail.com

Abstract. The present article justifies the application of the communicative and pragmatic approaches in teaching foreign languages at the initial stage of general education. An analysis of the psychological and pedagogical characteristics of younger schoolchildren is carried out, the key aspects of the formation of communicative and pragmatic competencies are considered, and the principles underlying this approach are identified. Recommendations on the introduction of communicative and pragmatic techniques into school practice are presented.

Keywords: communicative and pragmatic approach, primary school students, teaching foreign language to migrant children

For citation: Herrera Pavon, Y. R. (2025). Features of Using the Communicative and Pragmatic Approaches in Teaching Foreign Languages to Primary School Children. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 93–98. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Современные вызовы глобализации и усиление миграционных процессов создают новые условия для образовательной системы. Обучение иностранным языкам становится не только средством формирования языковой компетенции, но и важным инструментом социализации и интеграции детей мигрантов в культурную среду принимающей страны.

В этой связи проблема обучения иностранному языку младших школьников-инофонов с применением коммуниктивно-прагматического подхода становится особенно значимой. Несмотря на наличие исследований, посвященных различным аспектам обучения иностранным языкам, существует необходимость в уточнении теоретических основ и разработке методических рекомендаций по применению данного подхода именно для детей младшего школьного возраста, особенно в условиях поликультурной образовательной среды. Актуальность данного исследования определяется потребностью в разработке научно обоснованных подходов к обучению, которые бы учитывали не только лингвистические, но и прагматические, психологические и социокультурные особенности детей мигрантов.

Научная новизна работы заключается в том, что впервые проводится обоснование системного применения коммуниктивно-прагматического подхода к обучению младших школьников, включая детей-мигрантов языку и культуре, в условиях начального общего образования.

Целью данного исследования является обоснование и разработка методических рекомендаций по применению коммуниктивно-прагматического подхода в обучении иностранному языку детей мигрантов в начальной школе.

К основным методам исследования относятся: анализ научной литературы, позволивший выявить теоретические основы и современные тенденции коммуниктивно-прагматического подхода; опрос педагогов Москвы и Московской области для определения их отношения, трудностей и преимуществ внедрения метода; наблюдение за уроками с целью оценки практической реализации подхода, особенно в работе с младшими школьниками; диагностика полученных данных, на основе которой были сделаны выводы об эффективности подхода и предложены рекомендации по его совершенствованию.

Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

1. На основе анализа научной литературы по лингвопрагматике, психолингвистике и методике обучения иностранным языкам определить

теоретические основы к обучению, которые являются базой коммуниктивно-прагматического подхода.

2. На основе требований к обучению иностранному языку в начальной школе охарактеризовать психолого-педагогические, социокультурные и лингвистические особенности младших школьников, включая детей мигрантов.

3. Разработать методические рекомендации по обучению английскому языку младших школьников на основе коммуниктивно-прагматического подхода.

Исследованные в рамках статьи данные позволяют создать методическую базу для эффективного обучения иностранным языкам, учитывающую индивидуальные и социальные потребности детей мигрантов.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ- МИГРАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Анализ научной литературы, показывает, что проблема обучения иностранному языку младших школьников рассматривается с различных точек зрения, как в отечественной, так и в зарубежной лингводидактике.

3. Н. Никитенко акцентирует внимание на необходимости учета психолого-педагогических особенностей младших школьников, их высокой познавательной активности, выраженном стремлении к открытиям, интересе к новым знаниям и гибкости мышления. Исследователь также подчеркивает, что эти качества делают их особенно восприимчивыми к инновационным методам обучения, которые предполагают активное участие и взаимодействие в учебном процессе [Никитенко, 2010; Никитенко, 2018].

В контексте коммуниктивно-прагматического подхода особую роль играет создание условий для реальной языковой практики младших школьников. Е. А. Дубинина подчеркивает, что «постепенное формирование языковой компетенции через четкую структуру обучения способствует уверенности учащихся в использовании языка в различных социальных ситуациях» [Дубинина, Птюшкин, 2021, с. 47]. В то же время, как указывает М. В. Железнякова, близость языковых систем может быть использована как дополнительный ресурс, если обучение сопровождается акцентированием ключевых различий между языками [Железнякова, Лаптева, 2021, с. 55]. В рамках коммуниктивного подхода, работы Р. П. Мильруда и Е. И. Пассова показывают, что изучение иностранного языка должно быть направлено не только на освоение знаний

и навыков, но и на развитие личности [Мильруд, 1987; Пассов, 1998].

В диссертации С. В. Беспаловой подробно рассматривается коммуникативно-прагматическая организация обучения иностранным языкам, где особое внимание уделяется интеграции прагматических аспектов в учебный процесс, что способствует более успешному овладению языком в условиях реального общения [Беспалова, 2003].

Коммуникативно-прагматический подход к обучению иностранному языку в начальной школе детей мигрантов рассматривается нами как средство социального взаимодействия всех категорий учащихся, а не просто как систему знаков. Он акцентирует внимание на том, что изучение языка должно быть ориентировано на развитие способности эффективно общаться в различных ситуациях, на основе усвоения функционально важных языковых структур. Данный подход направлен на формирование не только языковых навыков, но и способности использовать язык как эффективный инструмент социального взаимодействия. Он ориентирован на развитие у учащихся умений понимать намерения собеседника, адаптировать свое поведение к контексту общения и достигать поставленных коммуникативных целей.

Коммуникативно-прагматический подход базируется на следующих принципах:

- коммуникативной направленности (использование языка как средства общения, а не изучение его формы);
- прагматической обусловленности (учет контекста и намерений для достижения конкретных целей);
- аутентичности (применение реальных материалов от носителей языка);
- контекстуальности (изучение языковых явлений в ситуациях их реального употребления);
- интерактивности (активное взаимодействие через ролевые игры и дискуссии для формирования коммуникативной компетенции);
- природосообразности;
- учета социокультурных особенностей для предотвращения межкультурного недопонимания.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Обучение иностранному языку младших школьников, включая детей мигрантов, требует учета

их психолого-педагогических особенностей. Для этого возраста характерны высокая познавательная активность, гибкость мышления и восприимчивость к новым знаниям, что делает эффективным использование игровых и интерактивных форм работы. Также отмечается клиповое мышление, склонность к многозадачности и преобладание визуального восприятия [Горлова, 2019].

Дети мигрантов сталкиваются с дополнительными трудностями: языковым барьером, недостаточным словарным запасом, сложностями с грамматикой и произношением, а также социокультурными различиями и психологической адаптацией, что может вызывать дискомфорт и коммуникативные проблемы. Эти особенности требуют разработки адаптированных методик обучения, учитывающих как общие возрастные характеристики, так и индивидуальные потребности детей-мигрантов.

В рамках эмпирического исследования, проведенного в период с 6 января по 21 февраля 2025 года, был осуществлен сбор данных посредством анкетирования педагогических работников, занятых в сфере обучения иностранному языку детей-мигрантов. Целью данного исследования являлось комплексное изучение трудностей, возникающих в процессе преподавания, а также оценка педагогических позиций относительно необходимости достижения данной категорией обучающихся элементарного уровня языковой компетенции.

Вопросы анкеты были направлены на выявление: мнения педагогов о необходимости обучения детей мигрантов на элементарном уровне, основных трудностей в их обучении, специфических проблем с введением и закреплением лексико-грамматического материала, сложностей формирования фонетических навыков и наличия психологического барьера общения, вызванного социокультурными различиями.

В исследовании приняли участие 93 респондентов, однако следует отметить, что не все участники предоставили полные ответы на все вопросы анкеты, что является фактором, потенциально влияющим на полноту и репрезентативность результатов.

Анализ данных показал, что большинство респондентов (76 из 93), продемонстрировали консенсус в отношении необходимости достижения детьми мигрантов элементарного уровня владения иностранным языком. Данный результат подчеркивает общее признание важности языковой подготовки для успешной социальной интеграции данной группы обучающихся. Тем не менее наличие 17 ответов, выражающих несогласие с данным тезисом, указывает на неоднородность

педагогических взглядов, что требует дальнейшего изучения. Возможно, данные педагоги исходят из иных концепций языкового образования, или же видят иные приоритеты в обучении детей-мигрантов, или недооценивают возможность достижения этого уровня у отдельных категорий учеников.

Анализ открытых ответов на вопрос о трудностях, с которыми сталкиваются педагоги, выявил, что наиболее распространенной категорией являются коммуникативные проблемы (приблизительно 69 ответов). Однако следует отметить, что данный термин, употребляемый, в частности, Е. И. Пассовым, имеет обобщающий характер и не позволяет детализировать конкретные аспекты языковых затруднений. В рамках данной категории не разграничены трудности, связанные с рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности, что ограничивает интерпретацию полученных результатов.

Менее выраженной оказалась частота упоминаний социальных трудностей (около 17 ответов), которые, предположительно, связаны с процессами адаптации к новому культурно-языковому контексту. Психологические затруднения (6 ответов) указывают на наличие эмоциональных барьеров в процессе обучения, однако их относительно низкая частота может свидетельствовать о недостаточном внимании к данному аспекту со стороны педагогов, либо о проблемах в их идентификации.

При рассмотрении трудностей, возникающих при введении и закреплении лексико-грамматического материала, большинство респондентов указали на сложности с освоением грамматических форм глагола (около 54 ответов) и пониманием функции артикля (около 20 ответов). Данный факт подтверждает валидность этих аспектов как сложных для усвоения, но также требует более глубокого анализа: на каком именно уровне возникает проблема на уровне восприятия, понимания или употребления.

Также наблюдается дефицит базовых грамматических и лексических знаний у ряда обучающихся, а также трудности в запоминании и применении новой лексики. Стоит отметить, что ответы: «Сложно выбрать и выделить что-то одно», «Нет элементарной грамматической и лексической базы», «Не понимают обращенной речи», «Нет никаких знаний», «Во всем сложности» – являются маркерами критически низкого уровня владения языком у определенной группы учеников, что требует индивидуализации образовательного процесса и разработки специфических подходов. Ответы про «трудности с конструкциями, которых нет в русском языке» подтверждают, что интерференция родного языка является значительным

препятствием. Наконец, наличие трудностей в переводе с английского на русский говорит о необходимости отслеживать уровень владения родным языком.

В области формирования фонетических навыков респонденты акцентировали внимание на сложностях в произнесении звуков, отсутствующих в родном языке (около 76 ответов). При этом, относительно реже упоминались затруднения в овладении ритмико-интонационными характеристиками речи (около 14 ответов). Некоторые респонденты, однако, заявили об отсутствии трудностей в фонетическом аспекте, что противоречит общим тенденциям и указывает на необходимость критической оценки объективности их позиций и требует дополнительного изучения.

Оценка социокультурных барьеров показала, что многие педагоги (около 37 ответов) сталкиваются с проявлениями непонимания и неприятия со стороны детей мигрантов особенностей культуры страны изучаемого языка. Стоит отметить, что наличие ответа «Недостаточный лингвокультурологический кругозор» говорит о необходимости уделять внимание культурному аспекту на занятиях. В то же время ряд респондентов (около 42 ответов) не отметили наличие каких-либо социокультурных барьеров, что может свидетельствовать о их неспособности идентифицировать и оценить влияние социокультурных факторов на процесс обучения. Отметим, что значительная часть ответов, связанных с социокультурными трудностями, не имеют прямого отношения к психологическим барьерам. В целом разногласия относительно психологических барьеров указывают на необходимость проведения углубленного анализа этой области.

Результаты проведенного анкетирования свидетельствуют о наличии значительных трудностей в процессе обучения иностранному языку детей мигрантов, что подтверждает необходимость индивидуализации образовательного процесса. Полученные данные позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Несмотря на общий консенсус необходимости достижения элементарного уровня языковой компетенции, существуют различные педагогические точки зрения относительно приоритетов и путей их достижения.
2. Анализ ответов на открытые вопросы показал, что наибольшие трудности возникают в коммуникативной сфере. Однако необходима более четкая дифференциация данных трудностей и их спецификация.
3. Проблемы в лексико-грамматической области связаны с трудностями в освоении

глагольных форм и артиклей, а также с недостаточным владением базовыми грамматическими и лексическими конструкциями. Ряд респондентов указывают на критически низкий уровень языковых знаний детей мигрантов.

4. Фонетические трудности связаны с произнесением звуков, отсутствующих в родном языке, и в меньшей степени с овладением ритмико-интонационными характеристиками.

5. Социокультурные факторы оказывают значительное влияние на процесс обучения, однако оценки этого влияния среди педагогов неоднозначны, что, вероятно, связано с разными методическими подходами.

6. Методологические недостатки, связанные с нечеткостью формулировок вопросов, ограничивают интерпретацию результатов и указывают на необходимость более тщательной проработки инструментария в будущих исследованиях.

7. Необходимо более четко разграничивать социокультурные и психологические проблемы.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ ДЕТЕЙ МИГРАНТОВ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

На основе анализа теоретических основ и принципов коммуникативно-прагматического подхода, проведенного среди педагогических работников онлайн-опроса, а также с учетом психолого-педагогических особенностей младших школьников, включая детей мигрантов, можно предложить следующие методические рекомендации:

1) **создание аутентичных коммуникативных ситуаций:** необходимо использовать ролевые игры, симуляции, проектную работу и другие интерактивные формы, которые позволяют учащимся применять полученные знания в ситуациях, приближенных к реальным.

2) **использование аутентичных материалов:** важно использовать материалы, отражающие реальную языковую практику, такие как детские песни, стихи, сказки, видео- и аудиоматериалы, созданные носителями языка.

3) **акцент на развитие прагматической компетенции:** следует обучать учащихся пониманию намерений собеседника, умению использовать языковые средства для достижения коммуникативных целей, учитывать контекст и социокультурные особенности общения.

4) **интеграция языковых и речевых навыков:** обучение должно быть направлено на

одновременное формирование и развитие всех языковых навыков и речевых умений на элементарном уровне в процессе коммуникативной деятельности.

5) **учет индивидуальных особенностей:** необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся, их языковой опыт, культурные традиции и психологические характеристики, социальный опыт. При обучении детей-мигрантов требуется использовать разнообразные приемы и методы, которые помогают им преодолеть языковые и психологические барьеры, успешно социализироваться и развиваться в условиях российской системы образования. Для чего необходимо создавать небольшие команды для работы в одном проекте детей разных групп. Метод ролевых и дидактических игр на начальной ступени школьного образования выполняет не только обучающую и воспитывающую функции, но и позволяет развивать учеников.

6) **создание доброжелательной атмосферы:** важно создать в классе атмосферу толерантности и уважения, где каждый ученик чувствует себя комфортно и уверенно, поддерживать использование различных языков и создавать разнообразные приемы работы в команде, которые помогают каждому ученику проживать разные социальные роли, создавать условия позитивного отношения к представителям разных этнических групп и т. п.

7) **использование игровых технологий:** необходимо широко использовать игровые технологии, которые позволяют создать мотивирующую и увлекательную образовательную среду.

8) **опора на родной язык:** использование родного языка в образовательном процессе может способствовать более успешному освоению иностранного языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследованные методические рекомендации направлены на то, чтобы сделать процесс обучения иностранному языку для младших школьников, включая детей мигрантов, более эффективным, увлекательным и практически значимым, а также способствуют развитию не только языковых навыков, но и межкультурной компетентности и толерантности. В будущем также было бы целесообразно провести сравнительное исследование эффективности различных методик обучения иностранным языкам, включая традиционные и коммуникативно-прагматические методы, а также провести исследование в различных регионах России, так как у них есть свои специфические особенности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Беспалова С. В. Коммуникативно- прагматическая организация обучения иностранным языкам: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
2. Горлова Н. А. Обучение иностранному языку детей «нового сознания» [с клиповым мышлением] // Язык и культура. 2019. № 46. С. 115–128.
3. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка : учебное пособие для педагогических вузов. М.: Просвещение, 1987.
4. Никитенко З. Н. Проблемы и перспективы обучения иностранным языкам в начальной школе. М.: МГУ, 2010.
5. Никитенко З. Н. Раннее приобщение к иноязычной культуре как способ повышения мотивации к обучению // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 5. С. 56–67.
6. Пассов Е. И. Концепция коммуникативного иноязычного образования. Москва: Просвещение, 2010.
7. Дубинина Н. А., Птюшкин Д. В. Уровни тестирования по русскому языку как иностранному в аспекте возрастной специфики школьников // Русистика, 2021. Т. 19. № 2. С. 222–234. URL: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-2-222-234>
8. Железнякова Е. А., Лаптева М. Л. Дистанционные образовательные технологии в обучении русскому языку как неродному в начальной школе // Русистика, 2021. Т. 19. № 1. С. 21–33. URL: <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-21-33>

REFERENCES

1. Bespalova, S. V. (2003). Kommunikativno-pragmaticheskaya organizatsiya obucheniya inostrannym yazykam = Communicative and pragmatic organisation of foreign language teaching: PhD in Pedagogy. Moscow. (In Russ).
2. Gorlova, N. A. (2019). Teaching foreign languages to children of the “new consciousness” [with clip thinking]. Language and culture, 46, 115–128. (In Russ).
3. Milrud, R. P. (1987). Metodika prepodavaniya angliyskogo yazyka = Methods of teaching English. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
4. Nikitenko, Z. N. (2010). Problemy i perspektivy obucheniya inostrannym yazykam v nachal'noy shkole = Problems and prospects of foreign language teaching in primary school. Moscow: Moscow State University Press. (In Russ).
5. Nikitenko, Z. N. (2018). Early exposure to foreign culture as a way to increase motivation to learn. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 5, 56–67. (In Russ.)
6. Passov, E. I. (2010). The Concept of Communicative Foreign Language Education. Moscow: Prosveshchenie. (In Russ.)
7. Dubinina, N. A., Ptyushkin, D. V. (2021). Levels of testing in Russian as a foreign language in terms of the age specificity of schoolchildren. Russian Studies, 19(2), 222–234. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-2-222-234> (In Russ.)
8. Zheleznyakova, E. A., Lapteva, M. L. (2021). Distance learning technologies in teaching Russian as a non-native language in primary school. Russian Studies, 19(1), 21–33. <http://dx.doi.org/10.22363/2618-8163-2021-19-1-21-33> (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Эррера Павон Юрий Рафаэлович

ассистент кафедры романских языков и лингводидактики
Института иностранных языков
Московского городского педагогического университета
аспирант Государственного университета просвещения

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Herrera Pavon Yuri Rafaelovich

Assistant, Departments of Romance Languages and Linguistics
Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University
Postgraduate student, State University of Education

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

22.09.2025
20.10.2025
12.11.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Уровни сенсорного развития у дошкольников 4–7 лет

Н. В. Абрамова

*Детский центр развития «Совёнок», Москва, Россия
nadvasil@mail.ru*

Аннотация. В статье рассматривается оценка сенсорной интеграции у дошкольников. Исследование показывает наличие проблем сенсорного развития у детей 4–7 лет, варьирующих в зависимости от уровня интеграции. Дети демонстрируют разные паттерны реагирования на сенсорные стимулы, которые влияют на их когнитивное и социальное развитие. В исследовании использована авторская диагностическая методика с установленными тремя уровнями развития сенсорной сферы. Каждый уровень соответствует возрастанию сложности восприятия и требует более интенсивных методов поддержки. Выборка составила 117 детей. Результаты подчеркивают важность ранней диагностики сенсорной интеграции и сопровождения детей с низким уровнем сенсорного развития, и уровнем ниже среднего.

Ключевые слова: дошкольный возраст, сенсорное развитие, уровни сенсорного развития, методика сенсорной интеграции

Для цитирования: Абрамова Н. В. Уровни сенсорного развития у дошкольников 4–7 лет // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 99–105.

Original article

Levels of Sensory Perception Development of Preschoolers Aged 4–7 Years

Nadezhda V. Abramova

*Sovenok Children's Development Center, Moscow, Russia
nadvasil@mail.ru*

Abstract. The article discusses the assessment of sensory integration of preschoolers. The study shows the presence of sensory development problems with children aged 4–7 years, that vary depending on the level of integration. Children show different patterns of responding to sensory stimuli, which affects their cognitive and social development. In the research the author's diagnostic technique is applied with the established three levels of sensory development. Each level corresponds to an increase in the complexity of perception and requires more intensive support methods. The sample consisted of 117 children. The results highlight the importance of early diagnosis of sensory integration and support for children with below average and low levels of sensory development.

Keywords: preschool age, sensory development, levels of sensory development, methods of sensory integration

For citation: Abramova, N. V. (2025). Levels of Sensory Perception Development of Preschoolers Aged 4–7 Years. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 99–105. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Тема сенсорного развития ребенка и интеграции ощущений и восприятия активно изучалась отечественными и зарубежными психологами.

Методологической основой отечественной теории сенсорного воспитания XX века стали исследования Б. Г. Ананьева, А. В. Запорожца и В. П. Зинченко, которые касались формирования перцептивных действий и сенсорных эталонов, основанных на практической и познавательной деятельности дошкольников. Л. А. Венгер предложил формировать компоненты воспитания — перцептивные действия в детском возрасте с применением индивидуальных ситуативных средств, обосновывая это тем фактом, что они являются основой развития сенсорной культуры детей [Теоретические аспекты сенсорного развития детей дошкольного возраста, 2022]. М. М. Манасеина раскрыла взаимозависимость сенсорного опыта и умственного развития детей. Она доказала, что развитие способности управлять органами чувств (особенно зрением) способствует интенсивному умственному развитию [Кочетова, Иванова, 2020]. Н. А. Ветлугина обращала внимание на то, что в ходе освоения сенсорного опыта у ребенка формируется система перцептивных действий. Овладение новыми перцептивными действиями способствует совершенствованию восприятия и открытию новых, ранее неизвестных свойств предметов (Ветлугина, 1993). Н. Н. Поддьякова и В. Н. Аванесов выявили, что сенсорные процессы неразрывно связаны с деятельностью органов чувств [Трофимов, 2023].

Современные исследователи продолжают изучать механизмы влияния ощущений на развитие и адаптацию к окружающему миру и роль в этом процессе сенсорной интеграции.

Под сенсорной интеграцией в психологии понимают процесс организации и обработки сенсорной информации, поступающей от различных органов чувств, с целью ее адекватного восприятия и реагирования на стимулы окружающей среды. В отечественной и зарубежной психологии данная концепция имеет несколько различных подходов (Ананьев, 1955; Бернштейн, 1966; Венгер, 1976; Ayres, 1979; Dann, 1994; Horwood, 2008 и др.).

В настоящее время существует проблема градации уровней сенсорной интеграции.

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЕЙ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ОТ 4 ДО 7 ЛЕТ

Остаются актуальными трудности сенсорного и перцептивного развития у дошкольников в возрасте от

4 до 7 лет. Проблемы многообразны и могут проявляться в различных формах, что требует системного подхода к их изучению.

Отметим основные трудности сенсорного и перцептивного развития детей:

1. Недоразвитие сенсорных систем. У детей может наблюдаться слабая чувствительность к визуальным, слуховым, осязательным, обонятельным и другим стимулам.

2. Дисфункция восприятия, которая проявляется в невозможности правильной интерпретации сенсорных данных, получаемых от окружающего мира, приводит к трудностям в восприятии размеров, форм и расстояний объектов.

3. Проблемы с координацией, вызванные нарушением проприоцептивной чувствительности, затрудняют понимание положения своего тела в пространстве и вызывают сложности в координации движений.

4. Сенсорная гибкость. Ограниченная способность переключаться между различными сенсорными вызовами может выражаться в трудностях с концентрацией внимания, а также в нежелании или страхе пробовать новые ощущения, такие как новые продукты или текстуры.

5. Затруднения в узнавании предметов и их свойств могут негативно сказаться на обучении и обогащении опыта ребенка, что также отражается в проблемах с визуальной и слуховой памятью.

6. Нарушения социальной адаптации. Сложности во взаимодействии со сверстниками из-за восприятия социальных сигналов, таких как мимика и жесты, могут приводить к снижению уверенности в себе и затруднениям в социальной интеграции.

7. Чувствительность к сенсорным стимулам. Избыточная чувствительность к звуковым, визуальным или текстурным стимулам может вызывать дискомфорт и стресс, ограничивая деятельность и игры ребенка.

8. Недостаток разнообразия в опыте. Ограниченные возможности сенсорного опыта из-за недостаточного взаимодействия с окружающей средой замедляют развитие и уменьшают возможности для обучения через игру (Выготский, 1931; Хомская, 1982; Запорожец, 1941; Айрес, 1989; Маханова, 2022 и др.).

Согласно исследованиям, распространенность сенсорных дисфункций среди детей составляла в 2022 году 10–13 %, что подчеркивает важность акцентирования внимания на данной проблеме. Нарушения¹, возникающие в процессе обработ-

¹Сафронов Р. А. Сенсорная интеграция: варианты диагностики нарушения обработки сенсорной информации у детей и подростков. URL: https://www.defectologiya.pro/webinars/28_04_2022_18/

ки сенсорной информации, проявляются разнообразно: включая сенсорную модуляцию (гипо- и гиперчувствительность), моторные затруднения (диспраксия) и проблемы с восприятием (слуха, зрения, осязания, обоняния и пространственной ориентации) [Abraham et. al., 2015].

Сенсорную интеграцию у дошкольников изучали как отечественные исследователи: И. Б. Балюкова (2023), Э. В. Замогильная (2021), Н. В. Седова (2016), Е. А. Янушко (2018) и др., так и зарубежные ученые: Дж. Айрес, США (1976), В. Исаак (Чили, 2024), Э. Й. Кипхард (Германия, 2006), А. Лимански (Польша, 2021), С. Ревич (Израиль, 2024) и др.

Теория сенсорной интеграции Дж. Айреса базируется на предположении, что развитие и функции мозга ребенка определяются воздействием окружающей среды на организм и ответными реакциями организма. Ребенок получает информацию от среды, перерабатывает ее и выдает адаптивный или неадаптивный ответ [Айрес, 2009].

Существуют разные определения и понимания сенсорной интеграции. Сенсорная интеграция – процесс, при помощи которого мозг обрабатывает и организует информацию, полученную от таких систем сенсорного восприятия как зрительная, слуховая, тактильная, обонятельная, вкусовая, проприоцептивная (восприятие положения своего тела в пространстве) и вестибулярная (восприятие равновесия) (Ефремова, Сафонова и др., 2020; Садовская, Блохина и др., 2010). Сенсорная интеграция – это способность синтезировать, систематизировать и обрабатывать сенсорную информацию, полученную от тела и окружающей среды. Например, Дж. Айрес, которая ввела термин «сенсорная интеграция» (ASI – Ayres Sensory Integration), соединяет механизмы с поведением, обучением и эмоциями. Данные сферы, по мнению Дж. Айреса, оказывают значительное влияние на поведение и эмоциональное состояние ребёнка [Айрес, 2009; Банди, Лейн, Мюррей, 2017]. В 2016 году разработан метод принятия решений на основе анализа данных (DDDM – Data-Driven Decision Making), базирующийся на идеях Дж. Айреса и на принципах доказательно-информированной практики¹.

Поскольку уровни сенсорной интеграции изучены недостаточно, целью нашего исследования является их выявление у дошкольников в возрасте 4–7 лет, а также поиск возможностей психолого-педагогической коррекции сенсорного восприятия

с использованием занятий по методу сенсорной интеграции.

Выдвинута гипотеза, что дошкольники имеют разные паттерны реагирования на сенсорные стимулы. Соответственно, существует вероятность выявления уровней сенсорной интеграции, что может не только прогнозировать когнитивное и речевое развитие, социальное взаимодействие и уровень адаптации к окружающей среде, но и способствовать оказанию адресной психолого-педагогической коррекции сенсорного восприятия с использованием занятий по методу сенсорной интеграции [Балюкова, 2023].

МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование уровней сенсорной интеграции проводилось у детей детского центра развития «Совёнок» (Москва) в количестве 117 (N = 117), проживающих в Москве (Mdn = 5 лет, IQR: 4–7). Из них: мальчиков 75 (64,1 %) и девочек 42 (35,9 %). Исследование проводилось в 2023–2024 учебном году в течение 9 месяцев.

Методика исследования и ее цифровой аналог под названием «Сенсорный профиль ребенка», позволяющий оценивать сенсорную интеграцию у детей в возрасте от 2 до 11 лет, разработаны нами до проводимого исследования. В процессе данного исследования подтверждена возможность методики выявлять уровни сенсорной интеграции с учетом: наблюдения за детьми, анализа результатов беседы с родителями, прохождения опросника в присутствии специалиста.

Обозначим алгоритм проведения исследования сенсорного развития в рамках нашего исследования:

1. Первичная беседа с родителями ребенка, которому предлагается пройти диагностику (о развитии ребенка, его семейной ситуации и присутствующих трудностях развития).
2. Наблюдение за ребенком в момент совместной игры.
3. Осуществление самой процедуры исследования. Обсуждение инструкции проведения диагностики с родителем.
4. Обсуждение результатов проведенного исследования с родителем.
5. Определение маршрута дальнейшего психолого-педагогического сопровождения в условиях дошкольной организации или дома.

Созданный опросник объемом в 80 вопросов покрывает семь сфер восприятия и эмоциональную сферу. К сферам восприятия относим

sensornaya_integraciya_variandyi_dagnostiki_narusheniya_obrabotki_sensornoj_informaczi_u_detej_i_podrostkov (дата обращения: 25.10.2025).

¹Принятие решений на основе данных (Data-Driven Decision Making, DDDM) с точки зрения Ayres Sensory Integration // Бразильский журнал профессиональной терапии. 2023. № 31 (50). DOI 10.1590/2526-8910.ctore271635412.

Таблица 1

СРЕДНИЕ ЭКСПЕРТНЫЕ ОЦЕНКИ ПУНКТОВ СУБШКАЛ ДЛЯ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕНСОРНОЙ СФЕРЫ

Сенсорная сфера	Средняя экспертная оценка пункта субшкал									
	Номер пункта									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Осязание	8,6	9,4	8,8	9,2	8,6	8	7,6	9,4	8,6	8,4
Баланс	9,4	8,4	9,4	9,2	8,8	8,6	7,8	7,6	8	8,8
Ощущение тела	8,6	9,6	8	8,2	8,4	9,6	9,4	9,2	8,6	9,2
Слух	8,8	9,2	9	8,2	9	9	9,4	8,4	9,6	9,2
Вкус	9	9	8,6	7,8	8,2	7,2	6,4	8,8	9	7,8
Обоняние	8,8	8,8	8,4	8,2	8,8	8,6	7,8	8,8	9	9,2
Зрение	9,8	9,6	8,8	8,6	9	9	9	8,6	6,8	8,2
Эмоции	9,4	9,4	9,4	9,6	9,4	9,2	9	9,2	9,6	9,6

Таблица 2

ВОЗРАСТНОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ ПО УРОВНЯМ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ

Уровни сенсорного развития		Возраст (лет)				Всего
		4	5	6	7	
Средний уровень (допустимый)	N	1	0	0	1	2
	%	2,6	0,0	0,0	4,5	1,7
Ниже среднего	N	22	18	11	7	58
	%	57,9	52,9%	47,8	31,8	49,6
Низкий	N	15	16	12	14	57
	%	39,5%	47,1%	52,2%	63,6	48,7
Всего	N	38	34	23	22	117
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

эстероцептивные дистантные ощущения (зрение, слух, обоняние), контактные ощущения (вкус, осязание) и проприоцептивные – ощущения от мышц, связок, сухожилий (баланс и проприоцепция). Сенсорный профиль ребенка составляется автоматически по специальной программе на основе ответов на 80 вопросов. Обратную связь родители получают в виде файла в формате *.pdf на электронную почту. Результат свыше 55 % согласно ответам родителей по одной из сенсорных сфер принимаем за отклонение от допустимого уровня. Электронная версия опросника подготовлена для мобильных устройств и персональных компьютеров.

В детском центре развития «Совёнок» проведено 203 исследования для диагностики

сенсорного восприятия у дошкольников и столько же бесед с родителями детей от 2 до 11 лет. Получены экспертные оценки валидности методики от специалистов: врача невролога ГБУЗ «ДГП № 99 ДМЗ», старшего преподавателя МГППУ, психолога-педагога, игрового терапевта, логопеда-дефектолога, медицинского психолога. Выявлены средние экспертные оценки (см. табл. 1). Средние значения для каждого пункта субшкал вычислены методом средних (арифметических) рангов, где x_1 – оценка эксперта, а n – количество экспертов.

Средняя оценка экспертов выше 7 баллов стала критерием отнесения данного утверждения к соответствующему фактору восприятия. Вопрос 7 по шкале «Вкус» и вопрос 9 по шкале «Зрение» пересмотрены.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ АНАЛИЗ

Для выявления процентов в распределении дошкольников по уровням сенсорного развития по возрасту мы используем метод описательной статистики. Основной подход заключается в анализе долей, которые каждое значение представленных категорий занимает в общей выборке. Проценты в данном распределении рассчитаны путем деления числа дошкольников на каждом уровне сенсорного развития на общее количество дошкольников в соответствующий возрастной группе с последующим умножением для получения процентов (см. табл. 2). Для более наглядного представления результатов распределения прилагаем диаграмму ниже (см. рис. 1).

Общая картина свидетельствует о наличии проблем сенсорного развития среди дошкольников, особенно в возрасте 4, 5 и 7 лет. Это подтверждает ранее выдвинутую гипотезу о том, что в группе дошкольников дети имеют разные паттерны реагирования на сенсорные стимулы. При выявлении уровней сенсорной интеграции мы сможем приблизиться к прогнозированию рисков когнитивного и речевого развития, а также социального взаимодействия, что непосредственно влияет на адаптацию к окружающей среде.

Полученные результаты подчеркивают важность ранней диагностики нарушений и необходимости введения корректирующих действий для детей с низким уровнем сенсорного развития и уровнем ниже среднего. Данные выводы

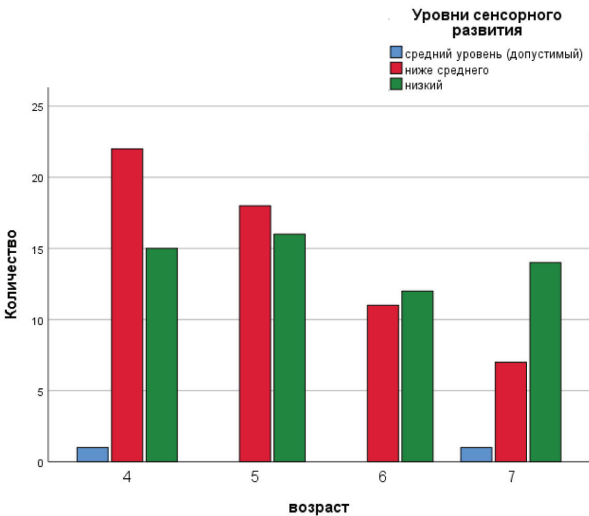


Рис. 1. Распределение дошкольников по уровням сенсорного развития

используем как основание для дальнейшего исследования и разработки программы, направленной на улучшение сенсорного развития дошкольников по методу сенсорной интеграции.

В ходе исследования нами выявлены уровни сенсорного развития, такие как: средний (допустимый), ниже среднего, низкий, а также доминирующие позиции выделенных уровней сенсорного развития, которые непосредственно связаны с определением степени сложности психолого-педагогического сопровождения и, соответственно, применения коррекционно-развивающей программы (см. табл. 3).

Таблица 3

УРОВНИ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ И РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОПРОВОЖДЕНИЮ

Уровни сенсорного развития	Структура проблемы	Особенности работы
Средний уровень	Выявлены трудности в одной из восьми сфер восприятия	Плановая психолого-педагогическая работа с дошкольниками: практические рекомендации для педагогов-психологов дошкольных образовательных учреждений, общеобразовательных учреждений и родителей.
Уровень ниже среднего	Выявлены трудности по двум-трем сферам восприятия	Содержание работы с ребенком характеризуется наличием дозированного психолого-педагогического компонента и усилением внимания к тактикам и стратегиям интеграции выявленных сенсорных трудностей. Рекомендуются дополнительные консультации для родителей и специалистов, прохождение расширенного опросника «Нарушение обработки сенсорных сигналов» (по К. Крановиц, 2012), с целью выявления гипо-, гиперчувствительности и поиска сенсорных ощущений.
Низкий уровень	Выявлены трудности по четырем и более сферам восприятия	Разрабатывается специалистом сенсорная диета (векторы сопровождения: ребенок – родитель – специалист). Содержание работы направлено на максимальное углубление в область интеграции выявленных трудностей. Родителям ребенка рекомендовано обратиться в поликлинику для комплексного медицинского обследования.

Отметим, что для выявления трех уровней сенсорного развития применялись следующие критерии: 1 балл (если завышенные показатели по одной сфере сенсорного восприятия, т. е. свыше 55 %) – допустимый или средний уровень; от 2 до 3 баллов (если завышенные показатели по двум сферам сенсорного восприятия, т. е. свыше 55 %) – ниже среднего; от 4 баллов и выше (если завышенные показатели по четырем и более сферам сенсорного восприятия, т. е. свыше 55 %) – низкий уровень. При выявлении допустимого – среднего уровня сенсорного развития – родителям от специалиста были даны общие рекомендации по развитию сенсорного восприятия ребенка. Родителям детей, у которых выявлен уровень ниже среднего, прописаны рекомендации по интеграции полученных результатов и рекомендовано пройти расширенный опросник с целью выявления гипотипичности, а также поиска сенсорных ощущений. При выявлении низкого уровня сенсорного восприятия родителям рекомендуется обратиться в поликлинику для прохождения полной диспансеризации детей, составляется персональная сенсорная диета для ребенка.

Таким образом, среди родителей детей, обращающихся за консультацией к специалисту по развитию, преобладает контингент дошкольников, имеющих риск сенсорных нарушений. Такая статистика подтверждает необходимость продолжения мероприятий, направленных на создание психолого-педагогических условий в специально организованной среде с использованием метода сенсорной интеграции для детей дошкольного возраста. Это особенно актуально для детей, находящихся в ранних стадиях обучения, когда их навыки еще формируются, то есть детям в возрасте от 4–7 лет.

Выведенная ранее нами гипотеза о том, что дети имеют разные паттерны реагирования на сенсорные стимулы, подтвердилась с учетом возможности выявления уровней сенсорной интеграции (средний, ниже среднего, низкий), что помогает нам предотвращать риски когнитивного, речевого развития, а также социального взаимодействия, влияя на адаптацию к окружающей среде.

ВЫВОДЫ

Предложен вариант диагностики сенсорного развития ребенка, в ходе которого специалист совместно с родителем выявляет уровни сенсорного развития: средний (допустимый), ниже среднего и низкий, а также доминирующие позиции этих уровней. Данные позиции напрямую связаны с определением степени сложности психолого-педагогического сопровождения. В рамках работы с детьми, испытывающими трудности восприятия, рекомендуется реализовать психолого-педагогическую программу компенсации сенсорных дефицитов, основанную на методологии сенсорной интеграции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Сенсорная интеграция включает взаимодействие различных сенсорных систем: зрительной, слуховой, тактильной, проприоцептивной, вестибулярной, обонятельной и вкусовой, а также эмоционального восприятия. У детей, имеющих проблемы в этих областях, могут наблюдаться сложности от трудностей координации движений до нарушений речевого развития. Это может вызвать как агрессивное поведение, так и тенденцию к чрезмерной замкнутости.

Готовность детей к школьному обучению в значительной мере определяется уровнем развития сенсорных систем. Несогласованность в функционировании этих систем негативно сказывается на формировании когнитивных и языковых компетенций, что затрудняет образовательный процесс. Поэтому для обеспечения готовности дошкольников в возрасте от 4 до 7 лет к школьному обучению необходимо своевременно проводить диагностику развития сфер восприятия и их интеграцию. Это может быть достигнуто с помощью психолого-педагогического сопровождения с применением методов сенсорной интеграции, что особенно актуально в условиях высокой динамики современного образовательного процесса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Abraham D. [et.al.]. Sensory Processing 101 / Abraham D., Heffron D., Braley P., Drobnjak L. USA: Lia Media LLC, 2015.
2. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / пер. с англ. Ю. Даре. Москва: Теревинф, 2009.
3. Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция. Теория и практика. Москва: Теревинф, 2017.
4. Балюкова И. Б. Сенсорная интеграция как направление психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 1. С. 1–15.

5. Теоретические аспекты сенсорного развития детей дошкольного возраста / О. Ф. Горбунова и др. // Интерактивная наука. 2022. Вып. 7 (72). С. 45–47.
6. Кочетова Т. В., Иванова Л. В. Основные подходы к изучению проблемы формирования сенсорного опыта у младших дошкольников // Вестник науки и образования. 2020. Вып. 20 (98). Ч. 1. С. 58–61.
7. Трофимов Д. М., Лаврик О. В. Теоретические подходы к понятию «восприятие человека» как психического процесса // Вестник науки. 2023. Вып. № 6 (63). Т. 2. С. 571–580.

REFERENCES

1. Abraham, D., Heffron, D., Braley, P., Drobnjak, L. (2015). Sensory Processing 101. Lia Media LLC.
2. Ajres, E. Dzh. (2009). Rebenok i sensornaya integratsiya. Ponimanie skrytykh problem razvitiya. Moscow: Terevinf. (In Russ.)
3. Bandi, A., Lejn, Sh., Myurrej, E. (2017). Sensornaya integratsiya. Teoriya i praktika. Moscow: Terevinf. (In Russ.)
4. Balyukova, I. B. (2023). Sensornaya integratsiya kak napravlenie psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detej s narusheniyami rechi. Mir nauki. Pedagogika i psixologiya, 11(1), 1–15. (In Russ.)
5. Gorbunova, O. F. et al. (2022). Teoreticheskie aspekty` sensornogo razvitiya detej doshkol`nogo vozrasta. Interaktivnaya nauka, 7(72), 45–47. (In Russ.)
6. Kochetova, T. V., Ivanova, L. V. (2020). The main approaches to the study of the problem of the formation of sensory experience in younger preschoolers. Vestnik nauki i obrazovaniya, 20(98), 1, 58–61. (In Russ.)
7. Trofimov, D. M., Lavrik, O. V. (2023). Theoretical approaches to concept of "human perception" as mental process. Vestnik nauki, 6(63)-2, 571–580. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Абрамова Надежда Васильевна

клинический психолог

Детского центра развития «Совёнок»

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Abramova Nadezhda Vasilyevna

clinical psychologist

Sovenok Children's Development Center

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

28.08.2025
20.10.2025
12.11.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Удовлетворенность трудом у преподавателей вузов с разными мотивами профессиональной деятельности

Л. Р. Ахмадиева

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
atossa@rambler.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема удовлетворенности трудом у преподавателей вузов с разными мотивами профессиональной деятельности, осуществляется поиск моделей воздействия различных мотивов на удовлетворенность трудом. Анализ результатов проведенного эмпирического исследования показал, что в наибольшей степени с удовлетворенностью трудом связаны потребность в интересной общественно полезной работе, потребность в материальных вознаграждениях и потребность в разнообразии. Полученные выводы позволяют разрабатывать программы повышения удовлетворенности трудом у преподавателей вузов на основе диагностированной мотивации трудовой деятельности.

Ключевые слова: удовлетворенность трудом, мотивация трудовой деятельности, потребности преподавателей вузов, индекс мотивационного потенциала профессиональной деятельности

Для цитирования: Ахмадиева Л. Р. Удовлетворенность трудом у преподавателей вузов с разными мотивами профессиональной деятельности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 106–112.

Original Article

Job Satisfaction among University Teachers with Different Professional Motives

Liya R. Akhmadieva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
atossa@rambler.ru

Abstract. The article deals with the problem of job satisfaction among university teachers with different work motives, and searches for models of the impact of various motives on job satisfaction. The results of an empirical study have shown that the need for interesting socially useful work, the need for material rewards and the need for diversity are most associated with job satisfaction. The findings allow us to develop programs to increase job satisfaction among university teachers based on their work motivation.

Keywords: job satisfaction, work motivation, needs of university teachers, index of motivational potential of professional activity

For citation: Akhmadieva, L. R. (2025). Job Satisfaction among University Teachers with Different Professional Motives. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 106–112. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Повышение эффективности трудовой деятельности – задача, которая, вероятнее всего, будет актуальной всегда. Общество заинтересовано в том, чтобы трудящийся человек добивался высоких результатов. Это касается любого труда, в том числе и труда преподавателя высшей школы. Дополнительный интерес к повышению эффективности труда преподавателей вызван высокой социальной значимостью их работы. Преподаватель должен не только помогать обучающимся в формировании их компетенций, но и вести с ними воспитательную работу, и готовить их к самостоятельной профессиональной, а иногда даже и просто к взрослой жизни.

Эффективность трудовой деятельности является сложным, системным, комплексным феноменом. Несмотря на значительное количество исследований разных видов деятельности, в том числе деятельности преподавателей, вопрос о факторах ее эффективности всё еще остается открытым.

В данном исследовании было решено изучить один из факторов, определяющих эффективность профессиональной деятельности преподавателей: их удовлетворенность трудом. Исследования преподавателей вузов в разных странах подтверждают, что удовлетворенность работой влияет на эффективность профессиональной деятельности, положительно сказывается на качестве жизни преподавателей [Tentama, Merdiaty, Subardjo, 2021; Leal, Baniel, 2024; Tran, Do, 2020]. В то же время отечественные исследования демонстрируют тревожный феномен снижения удовлетворенности трудом у преподавателей вузов. Выдвигаются гипотезы о влиянии низкого уровня мотивации на снижение удовлетворенности, о негативных изменениях отношения преподавателей вузов к работе в связи с воздействием разнообразных внешних факторов. Отмечается ухудшение трудовой мотивации преподавателей вследствие невысокой заработной платы, увеличения нагрузки, усиления бюрократических процессов в системе образования [Слинков, Слинкова, Климова, 2020; Красинская, 2017]. Связи между мотивацией труда и удовлетворенностью отмечают многими исследователями, но вопрос о том, определяет ли мотивация удовлетворенность или удовлетворенность – мотивацию, а также, можно ли прогнозировать один из этих показателей с помощью второго, всё еще остается открытым. Изучение этих связей может помочь в разработке средств воздействия на удовлетворенность трудом, что, в свою очередь, может повысить эффективность трудовой деятельности преподавателей.

В данном исследовании был проведен поиск связей между 12 видами трудовой мотивации преподавателей, их удовлетворенностью трудом и индексом мотивационного потенциала профессиональной деятельности. Цель данной работы – определить, каким образом связаны между собой удовлетворенность трудом и мотивация профессиональной деятельности преподавателей.

Задачи:

- 1) оценить мотивацию трудовой деятельности преподавателей;
- 2) оценить их удовлетворенность трудом и ее различные компоненты;
- 3) подобрать модель, способную прогнозировать удовлетворенность трудом на основе показателей мотивации преподавателей.

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ И МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Существует несколько концепций трудовой мотивации, однако не для каждой из них разработаны надежные диагностические инструменты, позволяющие оценить описанные в концепциях виды мотивации сотрудников. В связи с этим для оценки мотивации преподавателей было решено использовать мотивационный профиль, разработанный Ш. Ричи и П. Мартином с привлечением многонациональной выборки, в том числе включавшей в себя жителей РФ [Ричи, Мартин, 2004]. Данный тест диагностирует степень выраженности 12 потребностей сотрудника: потребность в материальных вознаграждениях, в комфортных условиях работы, в структурировании работы, в социальных контактах, во взаимоотношениях, в признании, в достижениях, во власти, в разнообразии, в том, чтобы быть креативным, в самосовершенствовании, в интересной общественно полезной работе.

Второй диагностической методикой стал опросник «Диагностика рабочей мотивации», являющийся русскоязычной адаптацией всемирно известного опросника Job Diagnostic Survey (JDS) Р. Хакмана и Г. Олдхема. Данный опросник позволяет оценить присущую работе способность стимулировать внутреннюю мотивацию, приводящую к высокой удовлетворенности работой и к повышению производительности. Индекс мотивационного потенциала профессиональной деятельности (далее ИМППД), рассчитанный по результатам данного опросника, позволяет оценить мотивацию вовлеченности в работу. Ее, как правило, называют внутренней или интринсивной рабочей

мотивацией. Оптимальным для эффективного выполнения своих профессиональных обязанностей считают ИМПД, находящийся на границе средних и высоких значений [Бондаренко, 2010].

Для оценки удовлетворенности трудом была использована методика «Интегральная удовлетворенность трудом» [Батаршев, 2002]. С помощью данной методики оцениваются общая удовлетворенность трудом, ценность собственной работы (предпочтение работы высокому заработку), удовлетворенность процессом работы, своими достижениями в работе, взаимоотношениями с коллегами и руководством, организационными и физическими условиями на рабочем месте.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ И МОТИВАЦИИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Исследование удовлетворенности трудом и мотивации трудовой деятельности преподавателей проводилось в 2017–2019 годах. Участниками исследования были 100 преподавателей московских вузов в возрасте от 30 до 45 лет.

Предварительный анализ мотивации преподавателей позволил выделить наиболее значимые мотивы их трудовой деятельности: материальные вознаграждения, востребованность в интересной общественно полезной работе, структурированность и определенность работы, признание.

Количественные сравнения средних значений всех 12 потребностей были проведены с помощью Т-критерия Стьюдента для зависимых выборок. Статистически достоверные различия ($p < 0,01$) были получены для следующих потребностей:

- 1) потребность в материальных вознаграждениях превышает все потребности, кроме интересной и общественно полезной работы и структурированной, определенной работы (с ними она находится примерно на одном уровне);
- 2) потребность в комфортных условиях работы выражена меньше, чем потребность в структурированной работе, в признании и в общественно полезной работе, но она выше, чем потребность в социальных контактах, во взаимоотношениях и во власти;
- 3) потребность в структурировании работы превышает потребности в социальных контактах, во взаимоотношениях, в достижениях, во власти, в разнообразии, в креативности, но она меньше, чем потребность в общественно полезной работе;

- 4) потребность в социальных контактах меньше, чем потребности в признании, в достижениях, в разнообразии, в креативности, в самосовершенствовании, в общественно полезной работе, но она выражена сильнее, чем потребность во власти;
- 5) потребность во взаимоотношениях выражена в той же степени, что и потребность в социальных контактах и таким же образом связана с остальными мотивами;
- 6) потребность в признании менее значима, чем потребность в общественно полезной работе, но она выражена в большей степени, чем потребности в достижениях, во власти, в разнообразии, в креативности;
- 7) потребность в достижениях выражена меньше, чем потребность в общественно полезной работе, но превышает потребность во власти;
- 8) потребность во власти наименее выраженная из всех потребностей преподавателей, она значительно меньше, чем все остальные потребности;
- 9) потребность в разнообразии выражена меньше, чем потребность в общественно полезной работе;
- 10) потребность быть креативным меньше, чем потребность в самосовершенствовании и в общественно полезной работе;
- 11) потребность в самосовершенствовании меньше, чем потребность в общественно полезной работе;
- 12) потребность в интересной, общественно полезной работе выражена наравне с потребностью в материальных вознаграждениях и превышает все остальные потребности.

Таким образом, в структуре трудовой мотивации преподавателей иерархия потребностей выглядит следующим образом: наиболее выраженными являются потребность в материальных вознаграждениях и в интересной, общественно полезной работе, на втором месте по значимости располагаются потребность в структурировании работы и в признании, на третьем месте находятся потребности в самосовершенствовании, в комфортных условиях работы, в достижениях, в разнообразии, в креативности, на четвертом месте – потребности во взаимоотношениях и в социальных контактах, наименее важной является потребность во власти.

Полученные результаты частично ожидаемы и в то же время немного удивляют. Ожидается высокими оказались потребность в интересной, общественно полезной работе и потребность в материальных вознаграждениях. Профессия преподавателя признается общественно

полезной, ценность образования подчеркивается на государственном уровне, что позволяет преподавателям чувствовать себя востребованными и полезными для своей страны. В то же время материальное вознаграждение преподавателя, работающего в конкретном вузе, не всегда соответствует ценности его труда, публикуемым средствами массовой информации статистике заработной платы, а также зачастую привязывается не к результатам образовательной деятельности, а к научной работе, например. Вследствие этого потребность в вознаграждениях за свою педагогическую деятельность может закономерным образом возрастать.

Потребность в признании располагается ожидаемо высоко. Занимаясь общественно полезной работой, логично ожидать от общества признания своих заслуг. А вот значимость потребности в структурировании работы оказалась неожиданной. В деятельности преподавателя многое регламентируется определенными документами: компетенции, которые необходимо сформировать, определяются федеральными государственными образовательными стандартами и учебным планом, содержание и порядок освоения дисциплин расписаны в рабочих программах, расписание занятий, как правило, известно задолго до их начала. В то же время критерии, правила, регламентирующие все аспекты деятельности преподавателя, чаще всего являются спорными, вариативными, неявными, а иногда они могут отсутствовать. Видимо, по этой причине, несмотря на выраженную определенность в сфере документально обеспеченных аспектов деятельности преподавателя, доля неопределенности тем не менее достаточно высока для того, чтобы стимулировать потребность в структурировании работы.

Потребность в комфортных условиях работы может считаться универсальной, характерной для большинства людей, но то, что на одном уровне с ней находятся потребности в самосовершенствовании, в достижениях, в разнообразии и в креативности, удивляет. Потребность в достижениях часто заставляет индивида жертвовать комфортом ради сложных целей, креативность также может нарушать комфорт в поисках нового, стремление к разнообразию и переменам тоже плохо согласуется с поддержанием стабильных и комфортных условий. Одинаковая выраженность всех этих потребностей требует дополнительных исследований.

Неожиданной оказалась малая значимость социальных потребностей для преподавателей. Профессия преподавателя относится к социальным и предполагает высокую значимость общения и взаимодействия в труде. Возможно, вопросы мотивационного профиля акцентируют

внимание на коллегах и не отражают взаимодействий с обучающимися, а общение с коллегами во многих вузах является достаточно ограниченным. Это могло бы объяснить низкую значимость контактов и взаимоотношений в структуре мотивации преподавателей.

Интересным результатом стала низкая выраженность потребности во власти. Студенты часто упрекают преподавателей во властности и считают, что на них в процессе обучения постоянно оказывается влияние. Однако полученные результаты показывают, что сами преподаватели практически не ставят перед собой задачу оказывать влияние.

Следующим этапом исследования стала оценка внутренней мотивации преподавателей. При достаточно большом разбросе данных по группе (от 4 до 260 баллов) средний индекс мотивационного потенциала профессиональной деятельности по выборке составил 91 балл. Такое значение считается низким. По мнению авторов методики, низкие значения индекса указывают на то, что работа вызывает у преподавателей скуку или тревогу [Бондаренко, 2010].

Последним этапом сбора данных стало изучение удовлетворенности трудом у преподавателей. Общая удовлетворенность трудом находится у преподавателей на низком уровне. Исходя из результатов наблюдений, можно выдвинуть гипотезы о причинах полученных результатов, однако, научное подтверждение этих гипотез требует дополнительных исследований. В наибольшей степени преподаватели удовлетворены взаимоотношениями с коллегами, далее в порядке убывания расположены удовлетворенность процессом работы, взаимоотношениями с руководством, своими достижениями в работе, организационными и физическими условиями труда, ценностью собственной работы.

Для выполнения основной задачи данного исследования – подбора модели, способной прогнозировать удовлетворенность трудом на основе показателей мотивации преподавателей, был выбран метод регрессионного анализа. Были последовательно построены модели линейной регрессии для всех показателей удовлетворенности трудом. Адекватность подобранных моделей оценивалась на основании коэффициентов множественной детерминации. Значения коэффициента позволяют оценить качество регрессионной модели. Значение, близкое к 0,5, позволяют признать модель удовлетворительной. Чем выше значение коэффициента, тем выше качество регрессионной модели. При значениях менее 0,5 подобранная модель признается неудовлетворительной.

Для переменных «удовлетворенность организационными и физическими условиями на

рабочем месте», «удовлетворенность своими достижениями в работе», «общая удовлетворенность своей профессиональной деятельностью» были получены коэффициенты множественной детерминации менее 0,5, что указывает на то, что данные виды удовлетворенности недостаточно связаны с мотивацией преподавателей и не могут быть спрогнозированы на основании значений отдельных мотивов.

Коэффициенты множественной детерминации для регрессионных моделей, построенных для остальных показателей удовлетворенности, превышают 0,5 и могут быть основой для прогнозирования удовлетворенности на основании значений отдельных мотивов.

Самая сильная связь была обнаружена между мотивацией преподавателей и восприятием ценности собственной работы.

Регрессионная функция, описывающая ценность работы для преподавателя, выглядит следующим образом (уровень значимости для всех коэффициентов $p < 0,01$, коэффициент множественной детерминации = 0,57):

Ценность собственной работы = $0,464 \cdot \text{потребность в интересной общественно полезной работе} + 0,322 \cdot \text{потребность во взаимоотношениях с коллегами} + 0,244 \cdot \text{потребность в самосовершенствовании} - 0,25 \cdot \text{потребность в материальных вознаграждениях} + 0,169 \cdot \text{ИМПД} - 2,79$

Данное уравнение показывает, что самооценка ценности работы преподавателя повышается благодаря возрастанию потребностей в интересной общественно полезной работе, во взаимоотношениях с коллегами, в самосовершенствовании, мотивации вовлеченности в работу и снижается по мере возрастания потребности в материальных вознаграждениях. Следовательно, чтобы преподаватели больше ценили свою работу, следует чаще напоминать им о социальной значимости профессии, предлагать интересные программы повышения квалификации, организовывать мероприятия, создающие условия для общения между преподавателями.

Регрессионная функция, описывающая удовлетворенность процессом работы, выглядит следующим образом (уровень значимости для всех коэффициентов $p < 0,01$, коэффициент множественной детерминации = 0,51):

Удовлетворенность процессом работы = $0,311 \cdot \text{потребность в интересной общественно полезной работе} + 0,214 \cdot \text{потребность в разнообразии} + 0,276 \cdot \text{потребность в материальных вознаграждениях} + 0,253 \cdot \text{потребность во власти} + 3,8$.

Данное уравнение показывает, что потребности в интересной общественно полезной работе, в

разнообразии, во власти и в материальных вознаграждениях положительно влияют на удовлетворенность процессом работы: при возрастании этих потребностей повышается удовлетворенность. Следовательно, если вуз заинтересован в том, чтобы преподаватели были удовлетворены процессом своей работы, следует поощрять их материально, предоставлять им полномочия для воздействия на обучающихся или на коллег, давать возможность участвовать в разнообразных мероприятиях или предоставлять свободу в использовании различных технологий в образовательном процессе, создавать условия для ощущения общественной значимости преподавательской деятельности.

Регрессионная функция, описывающая удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами, выглядит следующим образом (уровень значимости для всех коэффициентов $p < 0,01$, коэффициент множественной детерминации = 0,51):

Удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами = $0,318 \cdot \text{потребность в социальных контактах} + 0,256 \cdot \text{потребность в материальных вознаграждениях} + 0,229 \cdot \text{потребность в разнообразии} + 0,236 \cdot \text{потребность в структурировании работы} + 2,07$.

Согласно данному уравнению, при возрастании потребностей в социальных контактах, в материальных вознаграждениях, в разнообразии и в структурировании работы повышается удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами. Таким образом, при необходимости повышения удовлетворенности взаимоотношениями с коллегами можно проводить разнообразные мероприятия, позволяющие преподавателям свободно общаться друг с другом, уделять внимание материальному поощрению, вносить большую определенность в организацию образовательного процесса.

Регрессионная функция, описывающая удовлетворенность взаимоотношениями с руководством, выглядит следующим образом (уровень значимости для всех коэффициентов $p < 0,01$, коэффициент множественной детерминации = 0,5):

Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством = $0,329 \cdot \text{потребность в самосовершенствовании} + 0,323 \cdot \text{потребность в интересной общественно полезной работе} + 0,189 \cdot \text{потребность в социальных контактах} + 0,219 \cdot \text{потребность в материальных вознаграждениях} - 0,26 \cdot \text{потребность в разнообразии}$.

Данное уравнение демонстрирует положительное влияние на удовлетворенность взаимоотношениями с руководством потребностей в самосовершенствовании, в интересной общественно полезной работе, в социальных контактах, в материальных вознаграждениях и отрицательное

воздействие потребности в разнообразии. Это означает, что сотрудники с выраженной потребностью в разнообразии испытывают меньшую удовлетворенность взаимоотношениями с руководством.

Обобщая полученные регрессионные модели, можно отметить, что несмотря на то, что разные виды удовлетворенности определяются разными мотивами преподавателей, возможно выделить относительно универсальные мотивы. Воздействуя на эти мотивы, можно сразу повлиять на многие аспекты удовлетворенности. Это потребности в интересной общественно полезной работе и в материальных вознаграждениях. В будущем было бы целесообразно изучить характер связи между разными видами удовлетворенности и эффективностью преподавательской деятельности и разработать программы воздействия на мотивацию, стимулирующие именно те виды удовлетворенности, которые будут в большей степени связаны с результатами труда преподавателей.

Выводы

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Наиболее значимыми мотивами трудовой деятельности преподавателей являются потребность в материальных вознаграждениях и в интересной общественно полезной работе, наименее значимой является потребность во власти.

2. Удовлетворенность трудом и индекс мотивационного потенциала профессиональной деятельности преподавателей находятся на низком уровне.
3. Различные виды удовлетворенности трудом особым образом связаны с мотивами профессиональной деятельности преподавателей.
4. Мотивами, наиболее тесно связанными с удовлетворенностью трудом у преподавателей, являются потребность в интересной общественно полезной работе, потребность в материальных вознаграждениях, потребность в разнообразии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило сложный характер связей между профессиональной мотивацией преподавателей и различными компонентами их удовлетворенности трудом. Отдельные виды удовлетворенности возможно прогнозировать на основании профессиональных потребностей, следовательно, перспективным является воздействие на эти потребности с целью управления удовлетворенностью трудом.

Полученные результаты могут быть использованы для разработки программ повышения удовлетворенности трудом у преподавателей вузов, что, в свою очередь, может повысить эффективность их профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Tentama F., Merdiaty N., Subardjo. The job satisfaction of university teachers // Journal of Education and Learning (EduLearn), 2021, 15, № 1, 48–54.
2. Leal J., Baniel M. Work commitment, motivation, and job satisfaction on the quality of life of teachers // Diversitas Journal, 2024, 9 (1), 0344–0364.
3. Tran T. T. Do, Q. H. Factors Affecting Job Motivation among Faculty Members: Evidence from Vietnamese Public Universities // The Journal of Asian Finance, Economics and Business, 2020, 7, № 9, 603–611.
4. Слинков А. М., Слинкова О. К., Климова Т. Б. Статус, мотивация и удовлетворенность преподавателя высшей школы: размышления по результатам исследования // Научный результат. Педагогика и психология образования. № 3. 2020. С. 3–13.
5. Красинская Л. Ф. Трудовая мотивация преподавателей в условиях оптимизации системы высшего образования: результаты исследования // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. Т. 8. № 11, 2017. С. 112–114.
6. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
7. Бондаренко И. Н. Адаптация опросника «Диагностика рабочей мотивации» Р. Хакмана и Г. Олдхема на русскоязычной выборке // Психологический журнал. Т. 31. № 3. 2010. С. 109–124.
8. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Издательство Института психотерапии, 2002.

REFERENCES

1. Tentama, F., Merdiaty, N., Subardjo (2021). The job satisfaction of university teachers. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15 (1), 48–54.
2. Leal, J., Baniel, M. (2024). Work commitment, motivation, and job satisfaction on the quality of life of teachers. *Diversitas Journal*, 9(1), 0344–0364.
3. Tran, T. T. Do, Q. H. (2020). Factors Affecting Job Motivation among Faculty Members: Evidence from Vietnamese Public Universities. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(9), 603–611.
4. Slinkov, A. M., Slinkova, O. K., Klimova, T. B. (2020). Status, motivation, and satisfaction of a high school teacher: reflections on the results of the study. *Nauchnyi rezul'tat. Pedagogika i psixologiya obrazovaniya*, 3, 3–13. (In Russ.)
5. Krasinskaya, L. F. (2017). Work motivation of teachers in the context of optimizing the higher education system: research results. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i social'no-ekonomicheskikh nauk*, 8(11), 112–114. (In Russ.)
6. Ritchie, S., Martin, P. (2004). *Motivation Management*. UNITI-DANA. (In Russ.)
7. Bondarenko, I. N. (2010). Adaptation of the questionnaire “Diagnostics of Work Motivation” by R. Hackman and G. Oldham on a Russian-language sample. *Psychological journal*, 31(3), 109–124.
8. Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V., Manuilov, G. M. (2002). Integral job satisfaction. *Socio-psychological diagnostics of personality and small group development*. Izdatel'stvo Instituta psihoterapii, (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Ахмадиева Лия Рустэмовна

кандидат психологических наук
доцент кафедры психологии и педагогической антропологии
Института гуманитарных и прикладных наук
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Akhmadieva Liya Rustemovna

PhD (Psychology)
Associate Professor
at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology,
Institute of Humanitarian and Applied Sciences
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию	28.09.2025	The article was submitted
одобрена после рецензирования	10.10.2025	approved after reviewing
принята к публикации	13.10.2025	accepted for publication



Методика обучения студентов факультета заочного обучения МГЛУ с синдромом дефицита внимания и с гиперактивностью

Е. С. Кудинова

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
elena.s.kudinova@yandex.ru

Аннотация. Статья рассматривает синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), который проявляется невнимательностью, гиперактивностью и импульсивностью – сочетания могут быть разными в зависимости от вовлечения тех или иных зон лобной коры головного мозга. В работе предлагаются подходы к управлению СДВГ и основные методические рекомендации по обучению студентов с СДВГ. Они могут стать основой для разработки индивидуальной образовательной траектории и адаптивных программ с учетом особенностей обучения лиц с данной нозологией.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания с гиперактивностью, обучение иностранному языку, расстройство поведения

Для цитирования: Кудинова Е. С. Методика обучения студентов факультета заочного обучения МГЛУ с синдромом дефицита внимания и с гиперактивностью // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 113–120.

Original Article

Teaching ADHD Students at the MSLU Faculty of Blended Learning

Elena S. Kudinova

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
elena.s.kudinova@yandex.ru

Abstract. The article focuses on attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), a neuro-developmental condition characterized by inattention, hyperactivity, and impulsivity. The combination of these symptoms may vary depending on the involvement of specific regions within the frontal cortex. The paper outlines evidence-based strategies for managing ADHD and provides fundamental recommendations for teaching students with this disorder. These recommendations can serve as a foundation for developing individual learning plans and adaptive learning programmes that address unique educational needs of ADHD students.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder, foreign language teaching, behavioural disorder

For citation: Kudinova, E. S. (2025). Teaching ADHD Students at the MSLU Faculty of Blended Learning. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 113–120. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью, или СДВГ, – одно из наиболее распространенных неврологических расстройств развития, которое проявляется в детстве и сохраняется во взрослом возрасте. В последние годы СДВГ превратился в одну из наиболее обсуждаемых тем в обществе. Благодаря современным исследованиям и совершенствованию методов диагностики СДВГ стал более заметным. Постепенно приходит понимание, что сложности с гиперактивностью, с концентрацией и с вниманием связаны с психоневрологическим расстройством.

Популярность интернета и социальных сетей упрощает обмен знаниями и личным опытом, что способствует популяризации информации о СДВГ. При этом отметим ужесточение требований со стороны работодателя к умению использовать гибкие навыки в профессиональной сфере сотрудников, такие как концентрация и самоорганизация. Это заставляет людей с СДВГ искать объяснения трудностям, которые они испытывают в учебе и работе, в диагнозе СДВГ.

Приведем следующие признаки СДВГ у детей и подростков. В ходе урока ученик проявляет повышенную активность: постоянно ерзает на стуле, часто встает с места или бежит по классу, а также испытывает трудности с концентрацией внимания при выполнении заданий. Во время занятий ребенок нередко «отключается», «витают в облаках», не реагирует на обращение учителя, часто отвечает на вопросы без разрешения, много разговаривает и перебивает одноклассников. Он легко отвлекается на посторонние раздражители, не может сосредоточиться и из-за невнимательности допускает ошибки в заданиях. Его поведение характеризуется эмоциональной нестабильностью и склонностью к импульсивным поступкам.

При этом известны примеры успешных бизнесменов, спортсменов, музыкантов и актеров с СДВГ. Это предприниматели Б. Гейтс и Р. Брэнсон, 23-кратный олимпийский чемпион по плаванию М. Фелпс, баскетболист М. Джордан, повар и ресторатор Дж. Оливер, рок-музыкант Д. Грол, актер Дж. Депп. В России среди известных людей не принято разглашать диагноз публично. Отметим практического психолога М. Овечкину и психиатра А. Афанасьеву, которые открыто рассказывают о своем диагнозе и ведут социальные сети с целью информирования общества о данном расстройстве.

Рассмотрим определение СДВГ. Согласно данным Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем,

СДВГ «характеризуется устойчивым паттерном (на протяжении по крайней мере шести месяцев) нарушений внимания и/или особенностей поведения по типу гиперактивности-импульсивности, который оказывает прямое негативное влияние на учебное, профессиональное или социальное функционирование» [The World Health Organization Adult Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Self-Report Screening Scale for DSM-5, 2017, с. 523]. Нарушения внимания, как правило, выявляются до достижения 12-летнего возраста и связаны с затруднениями в поддержании концентрации на задачах, которые не представляют интереса для ребенка / подростка или не сулят мгновенного поощрения. Кроме того, данные нарушения сопровождаются повышенной отвлекаемостью и сложностями с проявлением самоорганизации. Гиперактивность проявляется чрезмерной моторной активностью и неспособностью сохранять неподвижность (например, сидеть на стуле в течение определенного времени), что наблюдается в ситуациях, требующих поведенческого самоконтроля. Импульсивность определяется как склонность к спонтанным действиям в ответ на непосредственные стимулы без анализа рисков и последствий своих действий [The World Health Organization ..., 2017].

ИСТОРИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ТЕРМИНА СДВГ

В XVII веке политический мыслитель и философ Дж. Локк описал симптомы СДВГ на примере группы студентов, которые испытывали значительные трудности с концентрацией внимания [Станишевская, 2020]. В 1798 году А. Крейтон, лейб-медик императора Александра I, проанализировал свойства внимания и причины его расстройств на примере своих учеников, неспособных сосредоточиться во время занятий и демонстрировавших повышенную психомоторную возбудимость¹.

В 1854 году немецкий невропатолог Г. Хоффман в книге «История неугомонного Филиппа» описал симптомы, сходные с СДВГ. Прототипом персонажа стал его сын, страдавший нейроповеденческим расстройством [Волошенко и др., 2020].

Научное описание симптомов гиперактивности дал британский врач Дж. Ф. Стилл в 1902 году. Дж. Ф. Стилл выступил перед лондонским Королевским колледжем врачей с лекциями, посвященными отклонениями от нормы в физическом состоянии детей. Дж. Ф. Стилл изучил поведение 43 детей, которые испытывали проблемы с вниманием и

¹The History of ADHD // The Autism Service. 2024, November 28. URL: www.theautismservice.co.uk/news/history-of-adhd/ (дата обращения: 01.06.2025).

самоконтролем, и пришел к выводу, что эти дети часто вели себя вызывающе и не поддавались дисциплине, испытывали трудности при прогнозировании последствий своих действий, хотя их интеллект считался нормальным. Дж. Ф. Стилл предположил, что эти поведенческие особенности не были вызваны влиянием окружающей среды или отставанием в развитии, а были заложены в детях от рождения. В середине XX века М. Лауфер ввел термин «гиперкинетическое расстройство» и установил его корреляцию с минимальной мозговой дисфункцией, что, в свою очередь, стало основой для дальнейшего изучения патогенеза СДВГ [Демьянчук, Волошенюк, 2024].

Э. Хэлловэлл и Дж. Рэйти в 1994 году издали бестселлер «Почему я отвлекаюсь. Как распознать синдром дефицита внимания у взрослых и детей и что с ним делать», а в 2005 году выпустили новое издание «Избавление от отвлечения внимания: получение максимальной отдачи от жизни при синдроме дефицита внимания», содержащее практические рекомендации по эффективному управлению СДВГ.

В России ежегодно рождается около 1,3–1,4 млн детей, среди которых проявляются десятки тысяч новых случаев СДВГ. Согласно данным разных авторов [Афанасьева, 2024; Волошенюк и др., 2020; Семина, Чинчикова, 2015], частота встречаемости СДВГ составляет от 3 до 20 % среди детей. При этом частота диагностики СДВГ у мальчиков в 3–5 раз выше, чем у девочек, что объясняется экспертами более высокой уязвимостью плода мужского пола к патогенным воздействиям во время вынашивания плода и при родах [Волошенюк и др., 2020; Кучма, Платонова, 1997]. Исследователи приводят данные о том, что распространенность СДВГ среди лиц в возрасте от 18 до 44 лет составляет 4,4 % [Пушкарева, Иванова, 2018].

ПОДХОДЫ К УПРАВЛЕНИЮ СДВГ У ОБУЧАЮЩИХСЯ

Согласно данным инструментальных методов диагностики при СДВГ наблюдается недоразвитие префронтальной коры и нарушение ее связей с базальными ганглиями, которые играют ключевую роль в регуляции дофаминовых процессов. Префронтальный отдел коры отвечает за сложные когнитивные функции, такие как: планирование и принятие решений, контроль внимания и поведения, регуляция эмоций, способность к самоконтролю, рабочая память (кратковременное удержание информации), прогнозирование последствий действий, социальное поведение и взаимодействие.

Дофамин взаимодействует с лобной корой головного мозга преимущественно через мезокортикальный путь, который играет ключевую роль в таких когнитивных процессах, как планирование, принятие решений, мотивация и контроль импульсов.

В связи с тем, что у лиц с СДВГ процесс передачи нервного импульса нарушается из-за сложностей в работе систем дофамина и норадреналина, мозг работает недостаточно эффективно. Кроме того, наблюдается дисфункция ретикулярной формации, которая отвечает за регуляцию когнитивных процессов, таких как координация памяти и обучения, поддержание устойчивого и спонтанного внимания и обработка сенсорной информации [Волошенюк и др., 2020; Пушкарева, Иванова, 2018]. Нейроотличные лица с СДВГ испытывают проблемы с удержанием внимания на одном раздражителе, трудности с приоритизацией и с выполнением монотонных заданий. Особенности лиц с СДВГ являются также перевозбуждение, импульсивность и гиперфокус, которые выражаются в способности сосредоточиться на выполнении определенной задачи и игнорировать все остальные стимулы.

Для эффективного управления СДВГ важны саморегуляция и самоконтроль, поддержка семьи и близких, а также здоровый образ жизни, соблюдение режима сна и правильное питание.

Преподавателю необходимо уделить внимание развитию навыков саморегуляции и управления временем обучающихся с СДВГ. Важно напоминать обучающимся с данной нозологией о необходимости использования структурирования, а именно: чек-листов, планировщиков, календарей, будильников и напоминаний в мобильном телефоне для развития навыков внимательности и эмоционального контроля. Преподавателю рекомендуется стимулировать обучающихся с СДВГ к использованию креативности, привлекать их к творческой деятельности, командным проектам, к участию в общественной жизни и студенческой научной деятельности. Важно проводить консультативную и разъяснительную работу с нейротипичными обучающимися по взаимодействию с лицами с СДВГ для создания поддерживающей среды.

Основные рекомендации по обучению студентов с СДВГ состоят в следующем:

1. Преподаватель должен проявлять гибкость, поддерживать творческий подход и регулярно хвалить обучающихся с СДВГ за их достижения. Строгие методы и навязывание единой схемы работы как для нейротипичных, так и для нейротипичных обучающихся могут привести к потере интереса и снижению эффективности обучения студентов с СДВГ. В то же время положительное

подкрепление и признание усилий обучающихся с СДВГ повышают самооценку и стимулируют к продолжению обучения.

2. Обучающиеся с СДВГ отличаются высоким уровнем креативности, что можно использовать при выполнении заданий на ассоциации, сторителлинг и другие творческие задания. Это помогает лучше усваивать материал и превращает обучение в увлекательный процесс. Творческие задания и дискуссии в аудитории развивают критическое мышление, терпение и помогают обучающимся с СДВГ более продуктивно использовать свою энергию.

3. Объемные проекты и подробные инструкции к заданиям следует делить на небольшие и выполнимые задачи с четкими сроками, что поможет обучающимся с СДВГ сосредоточиться на одном задании и избежать сенсорной перегрузки. Целесообразно использовать платформы LMS (Moodle, Google Classroom), которые можно интегрировать с календарем или настроить уведомления о сроках сдачи заданий на электронную почту.

4) В течение учебного дня необходимо делать перерывы, включающих моторную активность, что помогает снизить гиперактивность и улучшить концентрацию внимания обучающихся с СДВГ.

5. Использование в образовательном процессе визуального контента, ментальных карт, интерактивных досок и геймификации способствуют лучшему восприятию учебного материала и удержанию внимания обучающихся с СДВГ.

6. Продолжительность продуктивной работы у обучающихся с СДВГ не превышает 15 минут, поэтому преподавателю важно планировать учебные занятия с учетом этого ограничения.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ С СДВГ

У студентов с СДВГ наблюдаются нестабильное внимание, быстрая переключаемость на внешние раздражители и сложности с удержанием последовательности информации. Важную роль в успешном обучении играет использование визуальных стимулов, а также интерактивных методов обучения, которые ведут к снижению дефицита внимания и повышают мотивацию. Так, в рамках дисциплин «История языка» и «Основы теории межкультурной коммуникации», изучаемых на факультете заочного обучения ФГБОУ ВО МГЛУ, учебные материалы размещены на платформе Moodle LMS (СЭП ОП МГЛУ). Задания для самостоятельной работы (контрольные работы заочников, или КРЗ) представляют собой просмотр

видеолекций, снятых в видеостудии Jalinga МГЛУ; это также тестовые задания, интерактивные игры (кроссворды, игры), а также флеш-карты и электронные глоссарии.

Командная работа способствует вовлечению обучающихся с СДВГ в процесс обучения, снижая прокрастинацию и тревожность. В рамках дисциплины «Основы теории межкультурной коммуникации» обучающимся факультета заочного обучения предлагается провести самостоятельное исследование по проблемам межкультурной коммуникации или подготовить проектное задание в минигруппах из 3–4 обучающихся.

ПРОЦЕДУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Нами был проведен опрос с целью выявить эффективность методики преподавания обучающихся с синдромом СДВГ на факультете заочного обучения. Наши гипотезы заключались в том, что использование визуальных материалов (онлайн-лекций, презентаций, схем, графиков, инфографики), а также вовлечение испытуемых в командную работу и применение ассоциативных техник в обучении и, в частности, в процессе самоподготовки обучающихся с СДВГ повышают концентрацию внимания, усвоение и запоминание учебного материала, способствуют снижению тревожности и увеличению мотивации к обучению.

В опросе приняли участие студенты 3-го и 5-го курсов заочной формы обучения факультета заочного обучения ФГБОУ ВО МГЛУ (N = 7), уровень бакалавриат, направление 45.03.02 Лингвистика. У обучающихся был подтвержденный диагноз СДВГ. Возраст испытуемых варьировался от 21 до 36 лет, среди них были юноши (N = 3) и девушки (N = 4).

Опрос включал в себя 20 вопросов, сгруппированных по следующим темам: формат и организация учебных занятий, восприятие обучающимися учебного материала, способы вовлечения и повышение мотивации обучающихся.

Респондентам было предложено ответить на следующие вопросы:

Какой формат лекций вам кажется предпочтительным (онлайн, офлайн или смешанный)? Насколько важно для вас сидеть близко к преподавателю на очном занятии или лекции? Какой из форматов учебных материалов (видеолекция, скрипт, презентации, интерактивные игры) для вас оказался наиболее полезным при прохождении онлайн-курсов? Насколько вы чувствуете себя вовлеченным в процессе онлайн-обучения по сравнению с традиционными лекциями?

Насколько для вас важно, чтобы учебные материалы были разбиты на небольшие части или модули в рамках онлайн-курсов? Как часто вы отвлекаетесь во время просмотра видеолекций или чтения скриптов? Насколько вам нравится опция пересматривать записи лекций? Насколько удобны для вас интерактивные задания (флеш-карты, игры) для усвоения материала? Используете ли вы записи или конспекты лекций для повторения материала после занятия? Насколько важна для вас возможность самостоятельно выбирать темп изучения курса? Как влияет на вашу мотивацию наличие тестов в онлайн-курсе? Легко ли вам переключаться между разными типами учебного контента (видео, текст, интерактив)? Насколько важно для вас получать мгновенную обратную связь по выполненным заданиям? Используете ли вы уведомления или таймеры для организации учебного времени? Какие из элементов курса (видеолекции, тесты, глоссарии и др.) вы бы изменили или улучшили и почему? Насколько эффективны для вас наглядные материалы – презентации, изображения, схемы, графики, инфографика? Помогает ли рисование в тетради во время занятия лучше запоминать материал? Как вы оцениваете влияние онлайн-лекций на понимание и усвоение учебного материала? Используете ли вы ассоциативные техники при подготовке к зачетам или экзаменам? Если да, то какие? Насколько вас увлекают командная работа, ролевая игра, совместные проекты? Какие из этих форматов вы считаете наиболее комфортными и полезными для усвоения материала?

РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА

100 % опрошенных отмечают большую вовлеченность и мотивацию в процессе онлайн-обучения по сравнению с традиционными лекциями, а также эффективность онлайн-лекций на понимание и усвоение учебного материала. 86 % опрошенных демонстрируют низкую посещаемость на лекциях во время учебно-экзаменационных сессий, поэтому возможность пересматривать лекции для респондентов является значительным плюсом. При этом 43 % обучающихся считают, что в среднем продолжительность лекции должна длиться не более 10 минут.

Респондентами (71 %) было отмечено, что проксемная близость к преподавателю или лектору может усилить давление на обучающегося, и в этом случае, обучающийся испытывает дискомфорт и не слушает лектора («приходится делать вид, что слушаешь»), тогда как средняя дистанция (2 метра)

позволяет сохранять баланс между вовлеченностью и психологическим комфортом. Обучающиеся с СДВГ часто не садятся в первом ряду в аудитории, что связано с потребностью контролировать уровень сенсорной стимуляции (шум, визуальные раздражители) и избежать сенсорной перегрузки.

86 % отмечают, что видеолекции, скрипты, презентации и элементы геймификации являются наиболее эффективными в процессе освоения учебного материала. Визуальная стимуляция важна для 100 % респондентов, так, монтаж видеолекций с использованием интерактивных титров и рамок, нетипичный дизайн слайдов в презентации (оригинальное оформление слайдов, использование мемов и юмора) компенсирует дефицит устойчивого внимания через активацию мезолимбической системы. Кроме того, необычные визуальные паттерны стимулируют дофаминовую систему, усиливая интерес и запоминание у обучающегося с СДВГ. Например, схемы, графики и инфографика активируют префронтальную кору, стимулируя эмоциональный отклик у обучающихся с СДВГ. При этом 71 % респондентов отмечают, что перегруженные текстом слайды могут приводить к потере интереса из-за сенсорной и когнитивной нагрузки.

100 % респондентов хотели бы, чтобы учебные материалы были разбиты на небольшие модули в рамках онлайн-курсов. 29 % опрошенных отвлекаются каждые 15 секунд во время просмотра видеолекций или чтения скриптов. 100 % респондентов нравится опция пересматривать записи лекций.

86 % опрошенных отмечают эффективность интерактивных заданий (флеш-карты, игры) для усвоения учебного материала. 57 % респондентов хотели бы больше интерактивных заданий в онлайн-курсах. Респонденты отметили плагин «Опыт!» (Level Up!) на платформе Moodle LMS, который мотивирует обучающихся накапливать очки опыта за посещение разделов, прохождение заданий и игр в рамках курса, а также демонстрирует таблицу рейтинга среди обучающихся, что создает элемент соревновательности.

14 % респондентов используют записи или конспекты лекций для повторения материала после занятия. Многие студенты с СДВГ склонны к прокрастинации, часто откладывая подготовку к занятиям и экзаменам до последнего момента. Часть респондентов (57 %) занимаются ночью перед экзаменом или зачетом. Обучающиеся с СДВГ испытывают трудности со структурированием и разбивкой учебных задач на подзадачи, что затрудняет последовательное усвоение учебного материала. Задания могут выполняться медленно из-за недостаточной

концентрации и частых отвлечений. При работе с обучающимися с СДВГ педагогу важно создавать индивидуальные задания на платформе Moodle LMS, разбивать объемные задания на небольшие упражнения, устанавливать краткие сроки выполнения этих заданий, а также использовать методы поощрения через похвалу и творческие задания, которые соответствуют интересам обучающегося.

Для 71 % обучающихся важна возможность самостоятельно выбирать темп изучения курса и планирование прохождения заданий. Быстрый темп лекции соответствует «рваному» вниманию обучающихся с СДВГ, но требует дублирования ключевых тезисов в интерактивных заданиях. Кроме того, практико-ориентированный характер учебного материала и релевантность интересам обучающихся с СДВГ помогают поддерживать концентрацию внимания и усиливают мотивацию.

Наличие тестов с автоматической проверкой данных мотивирует 71 % респондентов. Очевидно, что тестовые задания с автоматической проверкой обеспечивают мгновенную обратную связь, помогают обучающимся отслеживать динамику освоения учебного материала и контролировать процесс обучения.

100 % опрошенных отмечают, что им легко переключаться между разными типами учебного контента (видео, текст, интерактив). Кроме того, короткие перерывы каждые 20–30 минут помогают обучающимся избежать когнитивной перегрузки.

Для 86 % опрошенных важно получать мгновенную обратную связь от преподавателя по выполненным заданиям. При отсутствии своевременной реакции обучающиеся с СДВГ теряли мотивацию и испытывали стресс.

28 % используют уведомления или таймеры для организации учебного времени, однако при планировании времени 100 % респондентов отметили эффективность таких инструментов платформы Moodle LMS, как установление сроков сдачи заданий и получение уведомлений на личную почту, блок «Предстоящие события» в курсе, таймеры при выполнении тестовых заданий.

Стимминг представляет собой повторяющиеся самостимулирующие действия – они могут быть самоуспокаивающими, использоваться для повышения стимуляции или привлечения внимания. Обучающиеся с СДВГ могут использовать стимминг осознанно, чтобы удерживать концентрацию внимания. Только 28 % опрошенных используют такой вид стимминга, как рисование, на практических занятиях и лекциях, что, с одной стороны, снижает тревожность посредством стимуляции сенсорной коры, а с другой – переключает фокус внимания обучающегося с лекции на творчество.

На наш взгляд, не рекомендуется ограничивать стимминг обучающихся с СДВГ, поскольку данные поведенческие особенности могут способствовать снижению уровня тревожности, улучшению концентрации внимания обучающихся и более эффективному запоминанию учебного материала.

71 % использует ассоциативные техники при подготовке к зачетам или экзаменам, из них 20 % интуитивно использует метод сторителлинга, остальные запоминают учебный материал с помощью ассоциативных цепочек и фонетические ассоциации. Отметим, что четверо респондентов (1 юноша, 3 девушки) – профессиональные музыканты, поэтому для них слуховые ассоциации при запоминании являются наиболее эффективными. Использование ассоциативных техник положительно влияет на успеваемость и усвоение учебного материала, так как они коррелируют с эпизодической памятью. Так, обучающийся устанавливает связь учебного материала с личным опытом через мемы, рилсы, видео из социальных сетей TikTok и Yarru. В ходе этого процесса активируются гиппокамп и миндалины, которые играют ключевую роль в формировании эмоций, памяти, поведения, запоминании и консолидации информации.

86 % респондентов отметили, что командная работа (подготовка совместных проектов по проблемам межкультурной коммуникации) способствовала повышению мотивации при освоении учебного материала, а также приводила к снижению прокрастинации. Обучающиеся сами распределяли роли в команде, а также объем работы и контролировали прогресс выполнения задач. Совместная работа улучшает рабочую память обучающихся с СДВГ за счет активации моторной коры и мозжечка, а также снижает прокрастинацию за счет стимулирования ответственности перед другими обучающимися.

Таким образом, результаты проведенного нами опроса подтвердили наши гипотезы о том, что использование визуальных материалов, вовлечение испытуемых в командную работу и применение ассоциативных техник в обучении способствуют повышению концентрации внимания и мотивации к обучению, а также усвоению учебного материала у обучающихся с СДВГ. Так, ответы 91 % опрошенных подтверждают гипотезу о повышении вовлеченности, концентрации внимания и мотивации обучающихся с СДВГ, а также усвоения ими учебного материала при использовании визуального и интерактивного контента. Ответы 86 % опрошенных подтверждают гипотезу о важности вовлечения обучающихся с СДВГ в командную работу с целью повышения мотивации, усвоения и запоминания учебного материала. Гипотеза

о положительном влиянии ассоциативных техник подтверждена для 71 % респондентов. Отметим, что результаты проведенного опроса отражают субъективное мнение опрошенных и требуют дальнейшего подтверждения на основе показателей успеваемости и качества знаний обучающихся, а также проведения сравнительных исследований в группах респондентов с СДВГ, обучающихся без реализации инновационных методов вовлечения в образовательном процессе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, для обучающихся с СДВГ на факультете заочного обучения МГЛУ важно

сочетание гибкости образования (выбор разных форматов заданий, геймификация), поддерживающей среды со стороны преподавателя, командной работы и структурированности (четкие сроки выполнения). Ответы на вопросы обучающихся с СДВГ отражают типичные паттерны этого синдрома: тяга к новизне, зависимость от внешней стимуляции и трудности с фильтрацией информации, которые испытывает лицо с СДВГ. Когнитивные стратегии (ассоциации, интерактивность) студентов с СДВГ могут стать основой для разработки индивидуальной образовательной траектории и актуальных адаптивных программ с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся с СДВГ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. The World Health Organization Adult Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Self-Report Screening Scale for DSM-5 / B. Ustun et al. JAMA Psychiatry, 2017, 74(4), 376–385. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2016.4582>.
2. Станишевская А. История исследования симптомов синдрома дефицита внимания и гиперактивности как психологического расстройства // Studia Humanitatis. 2020. № 2. С. 10. 2022.
3. Волошенюк Т. П. и др. Методические рекомендации для педагогов по организации мероприятий с обучающимися с СДВГ разного возраста / Волошенюк Т. П., Демьянчук Р. В., Колосова Т. А., Кац Е. Э. СПб.: СПбАППО, 2020.
4. Демьянчук Р. В., Волошенюк Т. П. Дети с СДВГ: научный обзор проблемы и методические ориентиры обучения // Психолого-педагогические вопросы современного образования. Чебоксары : Среда, 2024. С. 146–167. DOI 10.31483/r-110346.
5. Афанасьева А. Кажется, у меня СДВГ. Признаки, причины и скрытые выгоды синдрома третьего тысячелетия у взрослых. М.: Эксмо, 2024.
6. Семина М. В., Чинчикова А. И. Психологическое сопровождение ребенка с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью // Национальная Ассоциация Ученых. 2015. № 4–4(9). С. 150–153.
7. Кучма В. Р., Платонова А. Г. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России: Распространенность, факторы риска и профилактика. М.: Рарог : Междунар. акад. информатизации, 1997.
8. Пушкарева Д. В., Иванова Т. И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у взрослых: причины возникновения, основные клинические проявления и коморбидные психические расстройства (литературный обзор) // Омский психиатрический журнал. 2018. № 4(18). С. 8–13.

REFERENCES

1. Ustun, B. et al. (2017). The World Health Organization Adult Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Self-Report Screening Scale for DSM-5. JAMA Psychiatry, 74(4), 376–385. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2016.4582>
2. Stanishevskaja, A. (2020). Istorija issledovaniya simptomov sindroma deficita vnimanija i giperaktivnosti kak psihologicheskogo rasstrojstva = History of the investigation of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder as a psychological disorder. Studia Humanitatis, (2), 10. (In Russ.)
3. Voloshenyuk, T. P., Demyanchuk, R. V., Kolosova, T. A., Katz, E. E. (2020). Metodicheskie rekomendacii dlja pedagogov po organizacii meroprijatij s obuchajushhimisja s SDVG raznogo vozrasta = Methodical recommendations for teachers on organizing activities with students of different ages with ADHD. St.Petersburg: SPbAPPO. (In Russ.)
4. Demyanchuk, R. V., Voloshenyuk, T. P. (2024). Children with ADHD: A scientific overview of the problem and methodological guidelines for teaching. Psychological and Pedagogical Issues of Modern Education, 146–167. <https://doi.org/10.31483/r-110346>. (In Russ.)

5. Afanasyeva, A. (2024). Kazhetsja, u menja SDVG. Priznaki, prichiny i skrytye vygody sindroma tret'ego tysjacheletija u vzroslyh = I seem to have ADHD: Signs, causes and hidden benefits of the third millennium syndrome in adults. Eksmo. (In Russ.)
6. Semina, M. V., Chinchikova, A. I. (2015). Psihologicheskoe soprovozhdenie rebenka s sindromom deficita vnimanija i giperaktivnost'ju = Psychological support for a child with attention deficit hyperactivity disorder. National Association of Scientists, 4–4(9), 150–153. (In Russ.)
7. Kuchma, V. R., Platonova, A. G. (1997). Deficit vnimanija s giperaktivnost'ju u detej Rossii: Rasprostranennost', faktory riska i profilaktika = Attention deficit hyperactivity disorder in children in Russia: Prevalence, risk factors, and prevention. Rarog; International Academy of Informatization. (In Russ.)
8. Pushkareva, D. V., Ivanova, T. I. (2018). Sindrom deficita vnimanija i giperaktivnosti u vzroslyh: prichiny voznikovenija, osnovnye klinicheskie projavlenija i komorbidnye psihicheskie rasstrojstva (literaturnyj obzor) = Attention deficit hyperactivity disorder in adults: Causes, main clinical manifestations, and comorbid mental disorders (literature review). Omsk Psychiatric Journal, 4(18), 8–13. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кудинова Елена Сергеевна

кандидат филологических наук

декан факультета заочного обучения

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kudinova Elena Sergeevna

PhD in Philology

Dean, Department of Blended Learning

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

03.06.2025
06.10.2025
09.10.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Концепция вины в уголовном праве Республики Сингапур

С. Ю. Кораблёва

Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
sukorableva@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые положения теории вины Сингапура. Внимание уделяется четырем основным ее видам: намерению, знанию, легкомыслию и небрежности, которые выделяются в странах общего права. Делается вывод, что юридическая техника переложения детализированной концепции вины в кодифицированное законодательство может способствовать уменьшению терминологической неопределенности без нарушения принципа экономии текста уголовного закона.

Ключевые слова: Сингапур, вина, субъективные признаки, намерение, неосторожность, зарубежное уголовное право, сравнительно-правой анализ

Для цитирования: Кораблёва С. Ю. Концепция вины в уголовном праве Республики Сингапур // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 121–128.

Original Article

Key Aspects of Fault Elements in Singapore

Svetlana Yu. Korableva

Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
sukorableva@gmail.com

Abstract. This paper examines the mental element of criminal offence in Singapore. The author describes four main types of fault known to common jurisdictions: intention, knowledge, rashness and negligence. The author argues that, the legal technique of transposing a detailed concept of fault into codified legislation can help reduce terminological uncertainty without violating the principle of word economy in text of the criminal law.

Keywords: Singapore, guilty mind, fault elements, intent, negligence, foreign criminal law, comparative law

For citation: Korableva, S. Yu. (2025). Key Aspects of Fault Elements in Singapore. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 121–128. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день город-государство Сингапур имеет один из самых высоких показателей ВВП на душу населения, занимает высокие позиции по ключевым социальным показателям¹ и считается одним из наиболее безопасных городов². Экономическая и техническая развитость этой миниатюрной республики сочетается с суровым, отчасти архаическим уголовно-исполнительным законодательством – здесь предусмотрены и применяются смертная казнь и телесные наказания. Заметное своеобразие правовой системы Сингапура во многом определяется историей становления: длительный период британского колониального влияния, объединение с Федерацией Малайзия, а через пару лет обретение полной независимости и последующее форсированное экономическое развитие с опорой на иностранные инвестиции [Phang, 1990; Осипова, 2019]. Сингапуру уделяется много внимания в сравнительно-правовых исследованиях, касающихся коррупции. Однако специфический опыт и достижения его научно- и судебного сообщества в разработке детализированной концепции вины несомненно также заслуживают рассмотрения.

РАЗВИТИЕ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ УГОЛОВНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА СИНГАПУРА

В период с 1826 по 1872 год на территории Сингапура применялось английское уголовное право³. В 1871–1872 годах законодательный орган колонии окончательно принял Уголовный кодекс Стрейтс-Сетлментс, в основе которого лежали положения Уголовного кодекса Индии, а также ряд уголовно-процессуальных актов, заменивших английское право и ранее существовавшее фрагментарное законодательство [Matson, 1957]. Уголовный кодекс 1871 года с большим числом

изменений и дополнений действует и в настоящее время.

Уголовное право Сингапура представляет собой любопытное смешение трех, казалось бы, разнородных компонент:

1. Историческая традиция обращения к запутанному прецедентному праву, характеризующемуся особой внимательностью к справедливости, в основе которой лежит учение о моральной вине. Причем учитываются решения собственных судов, а также английские прецеденты и даже опыт стран Содружества.
2. Кодифицированное законодательство, большинство норм которого было создано в позапрошлом веке. Этот элемент обеспечивает нехарактерную для современных государств строгость уголовного закона: «Институт уголовного наказания наиболее ярко отражает уникальную репрессивность сингапурского уголовного права, вряд ли свойственную какому-либо другому цивилизованному государству... Сингапурское уголовное право традиционно следует по пути кнута, нежели пряника и нередко критикуется за излишнюю строгость» [Коробеев, Мальцев, 2014, с. 99]. С другой стороны, нельзя не учитывать, что Уголовный кодекс Стрейтс-Сетлментс, лежащий в основе современного Уголовного кодекса Сингапура, представлял собой действительно уникальный правовой документ, основанный на лучших достижениях правовой мысли как британского, так и зарубежного права.
3. Современные уголовные законы (поправки к УК Сингапура и отдельные статуты), обеспечивающие адаптацию права к условиям быстроизменяющихся технологий.

ПОНЯТИЕ ВИНЫ В УГОЛОВНОМ ПРАВЕ СИНГАПУРА

Уголовный кодекс Сингапура был сконструирован в соответствии с общими принципами уголовной ответственности, заложенными в английском праве, включая правило «Actus non facit reum, nisi mens sit rea» (действие не делает человека виновным, если его разум не виновен). Однако использования термина mens rea создатели Уголовного кодекса Индии избегали. Вместо этого элемент вины (fault element) чаще всего включался прямо в определение преступления. Дополнительно в главе 4 Кодекса содержались общие

¹World Economic Outlook database 2024. URL: www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2024/October/weo-report?c=576&s=NGDPD,PPPGDP,NGDPDPC,PPPPC,&sy=2022&ey=2029&ssm=0&scsm=1&ssc=0&ssd=1&ssc=0&sic=0&sort=country&ds=.&br=1 (дата обращения: 20.06.2025).

²Safe cities index 2021. URL: www.impact.economist.com/projects/safe-cities/safe-cities-2021-whitepaper (дата обращения: 20.06.2025).

³Оно применялось в той степени, насколько это допускали условия и обстоятельства, различные религии и обычаи местных жителей. Также необходимо уточнить, что британские колониальные территории Стрейтс-Сетлментс (Straits Settlements), частью которых был Сингапур, не считались отделенными от Индии в целом. Как следствие, Акты Имперского парламента и законодательство, принятое для Индии, формально применялись и там.

правила, применяющиеся ко всем составам, такие как исключение ответственности в случае ошибок в факте или при невиновном причинении вреда [Morgan, 2011]. Что касается определения каждого из терминов, используемых в уголовном законодательстве для описания видов вины, то первоначально это бремя было возложено на суды. В 2019 году все определения были включены непосредственно в текст Уголовного кодекса Сингапура¹. В секции 22A(1) УК Сингапура перечисляются «состояния ума», которые должны быть установлены как условие привлечения к уголовной ответственности: намерение (*intention, wilfulness*), знание (*knowledge*), легкомыслие (*rashness*) и небрежность (*negligence*). Перечень не является исчерпывающим. Так, например, в отношении ряда регуляторных преступлений с минимальными наказаниями возможно привлечение в соответствии с правилами строгой ответственности, а в отношении транспортных преступлений и вовсе используется целый набор разнородных терминов, описывающих различные оттенки неосторожности [Morgan, 2007].

НАМЕРЕНИЕ

Намерение в уголовном праве Сингапура – это вид вины, в наибольшей степени соответствующий российскому прямому определенному умыслу. В 2010 году Апелляционный суд Сингапура (Singapore Court of Appeal) для разъяснения сути данной формы вины сослался на классическую работу сэра Дж. Салмонда (Sir John Salmond). Он указал, что если человек имеет намерение получить результат, то обычно он понимает, как его достигнуть. И, наоборот, если человек знает, каковы последствия поступка, то обычно, совершая его, он намеревается их добиться. При этом возможно намерение без знания – последствия могут быть желанными, но при этом человек может не предвидеть их, не считать неизбежным или даже вероятным событием. И наоборот, может иметь место знание без намерения в том случае, если последствия неизбежно сопутствуют желаемому, но сами по себе нежеланны или даже вызывают отвращение лица².

Здесь нужно пояснить, что когнитивный признак «желаемые» суд процитировал, но оперировать предпочитал категорией «целенаправленные».

Отделение эмоциональной составляющей умысла от собственно намерения является важным правилом современной английской теории вины. Однако в правовой доктрине Сингапура эта концепция реализована более жестко, с максимально возможным разграничением в общем-то смежных понятий «цель» и «желание». Так, Высокий суд Сингапура (High Court)³, сославшись на крайне спорный английский прецедент *R v Woolin*⁴, по этому поводу отдельно пояснил, что мотив (желание) относится к субъективным причинам деяния, тогда как намерение означает познание. Намерение будет иметь место не только в случае, если человек совершает действие, желая, чтобы последствия наступили, но и если он просто уверен в их наступлении⁵. Например, выстрел при необходимой обороне – это действие с намерением. Сама по себе положительная мотивация не может свидетельствовать об отсутствии вины.

Все эти нюансы в более точной терминологии были включены в секцию 26С УК Сингапура, в которой дается определение намерению (*intentionally*). Оно будет иметь место, если (1) деяние совершено лицом намеренно (в смысле целенаправленно); либо (2) наступившие последствия сами по себе были целью лица или лицо знало о том, что такой результат практически определен для таких действий (т. е. наступит обязательно за исключением случаев непредвиденного вмешательства).

Отдельное внимание сингапурский законодатель уделяет мотивам и желаниям лица. В примечании к секции уточняется, что умысел может никак не соотноситься с эмоциональной составляющей в виде мотивов и желаний. То есть человек может совершить действие или вызвать следствие намеренно и при этом не желать именно такого результата или руководствоваться неправомерными мотивами.

Внимание научного сообщества к дефиниции и содержанию намерения во многом связано с влиянием оттенка умысла на квалификацию такого преступления как убийство [Hor, 2006]. Дело в том, что в английском уголовном праве, в отличие от российского, выделяются два вида убийств: убийство с намерением (эквивалент российского убийства с прямым определенным умыслом) и причинение смерти (эквивалент российского убийства с любым другим видом умысла и, с некоторыми допущениями, умышленного причинения тяжкого вреда здоровью, повлекшего по неосторожности смерть потерпевшего). Уголовное право Сингапура

¹Criminal Law Reform Bill. Bill No. 6/2019. URL: www.parliament.gov.sg/docs/default-source/default-document-library/criminal-law-reform-bill-6-2019.pdf.

²Daniel Vijay s/o Katherasan and others v Public Prosecutor [2010] SGCA 33, п. 88.

³Несмотря на название «Высокий суд», он является нижестоящим по отношению к Верховному суду, названному «Апелляционный суд».

⁴*R v Woolin* [1998] 3 WLR 382.

⁵Ong Beng Leong v Public Prosecutor [2005] SGHC 22, п. 24.

пошло еще дальше: положения секций 300–304 УК Сингапура позволяют говорить о четырех видах убийств в зависимости от вида умысла. Причем наказания за их совершение также кардинально различаются – от смертной казни до лишения свободы до 15 лет¹. Деликатность вопроса является причиной того, что данные секции включают большое число примеров, пояснений и исключений, детализирующих различные оттенки намерения. Подробность и конкретность описания превосходят российские постановления пленума Верховного суда. Для УК Сингапура в порядке вещей прямо в тексте уголовного закона уточнять, например, что если А, под влиянием эмоций, возникших из-за провокации Z, намеренно убивает ребенка Z, то это намеренное убийство, поскольку ребенок не был провокатором, но только если его смерть не была случайным последствием иных действий, совершенных под влиянием провокации.

ЗНАНИЕ

Знание является базовой формой вины для английской теории права, а, следовательно, и для сингапурской уголовно-правовой теории. Оно включает в себя целый блок оттенков умысла, поэтому основной задачей для ученых-юристов является не определение его содержания, а проведение верхней и нижней границы знания, с тем чтобы отделить его от намерения и от легкомыслия.

В соответствии с секцией 26D УК Сингапура знание (*knowingly*) подразумевает осведомленность лица о существовании сопутствующих обстоятельств², либо о том, что они возникнут неизбежно или практически определенно (т. е. за исключением непредвиденного вмешательства). Кроме того, знание будет иметь место, если лицо осведомлено о том, что конкретное деяние неизбежно или практически определенно (т. е. за исключением непредвиденного вмешательства) вызывает преступный результат. Термин «осведомленность» (*awareness*), использованный в тексте уголовного закона, призван подчеркнуть тот факт, что речь идет о личной и полной уверенности в наличии сопутствующих обстоятельств или в сущности деяния.

Это отличает уголовное право Сингапура от, например, законодательства США, где знание подразумевает не только уверенность, но и веру (*belief*) в существование определенного обстоятельства или в возможность наступления последствий.

Однако несмотря на различия в терминологии можно констатировать, что на практике уловить различия между североамериканским и сингапурским подходом в конкретных делах практически невозможно. Так, секции 321 и 322 УК Сингапура называются «добровольное³ причинение вреда». Добровольность (*voluntarily*) подразумевает не только намерение и знание, но веру в наступление определенных последствий (секция 26A УК Сингапура). Можно отметить, что некоторое разнообразие терминов характерно для достаточно точного в большинстве других вопросов уголовного законодательства Сингапура, что, по нашему мнению, является доводом в пользу гипотезы о невозможности создания универсальных правил о вине.

Содержание знания может различаться в зависимости от положений закона о конкретном преступлении. Например, убийство со знанием (секция 300(d) УК Сингапура) подразумевает, что лицо знает, что его деяние настолько опасно, что оно, по всей вероятности, должно (*must in all probability*) причинить смерть, либо лицо причиняет такое телесное повреждение, которое вероятно (*likely*) приведет к смерти. Толкование данной статьи вне контекста термина «убийство» может навести на мысль, что речь идет чуть ли не о причинении смерти по неосторожности в смысле положений ч. 4 ст. 111 УК РФ. Однако сингапурский законодатель прямо в тексте закона предлагает пример подобных действий: обвиняемый, без всяких причин, стреляет из заряженной пушки в толпу людей и убивает одного из них. Из этого примера становится понятно, чем знание при убийстве отличается, например, от знания при причинении вреда здоровью (секции 321 и 322). Если человек стреляет в толпу из пушки, но, например, облегченным снарядом и с помощью сжатого воздуха, то это соответствует законодательной формуле причинения вреда здоровью – лицо знает о том, что такой выстрел вероятно (*likely*) причинит вред.

В последней части секции 26D УК Сингапура поясняется, что знание имеет место и в тех случаях, когда действие совершается в условиях «сознательной слепоты» (*wilful blindness*). Концепция «сознательной слепоты» в наиболее полном виде была разработана в США и, строго говоря, заимствована сингапурскими судами скорее оттуда, чем из английского права, где ей посвящено гораздо меньше внимания. Однако в сингапурских судебных решениях именно североамериканская концепция и ключевой прецедент *United States v. Jewell*⁴, по понятным причинам, не упоминаются.

¹Нижняя граница – один день лишения свободы.

²Под сопутствующими обстоятельствами понимаются обязательные и влияющие на квалификацию объективные признаки состава конкретного преступления.

³Не в контексте отсутствия принуждения, а в смысле оттенка вины.

⁴*United States v. Jewell*, 532 F.2d 697.

Под «сознательной слепотой» понимаются ситуации, когда обвиняемый знал об очевидных способах проверки информации, но «закрыв свой разум», т. е. сознательно отказался от этого, надеясь, что невежество синонимично невинности. Общее правило и в английском праве, и в праве США заключается в том, что если для получения информации о факте лицу не нужно было иметь специальных знаний или прилагать значимых усилий, то речь должна идти об умысле в форме знания. Можно заметить, что ключевым здесь становится вопрос о том, насколько значимыми должны быть усилия, чтобы опровергнуть свою ошибку. Ведь неосторожность – это тоже недостаточно внимательное отношения к фактам. Именно этот вопрос достаточно подробно и неоднократно рассматривался судами Сингапура¹. Дело в том, что «сознательная слепота» чаще всего касается наличия наркотиков в багаже, а это крайне чувствительный для Сингапура вопрос.

Общее правило в настоящее время состоит в том, что данный вид вины следует считать крайне неограниченным, уровень подозрения должен быть достаточно высоким (практически точное знание), иначе речь идет о риске, т. е. о неосторожности. Несмотря на абстрактность сказанного, следует понимать, что на практике такой подход полностью противоречит изначальной цели этой концепции – отклонить аргументы обвиняемого о незнании. По сути, «сознательная слепота» подразумевает скорее презумпцию неосторожности в отношении провоза наркотиков. Вероятно, это связано с попыткой судов найти баланс между чрезвычайно репрессивным антинаркотическим законодательством Сингапура и максимальным стремлением к справедливости, характерным для прецедентного права.

ЛЕГКОМЫСЛИЕ

Легкомыслие в системе прецедентного права считается вариантом неосторожности, а не умысла, хотя по своей сути оно ближе к *dolus eventualis* континентального права. Подобрать аналог из российской теории вины для данного психического отношения невозможно – оно включает в себя самые мягкие варианты косвенного умысла и самые жесткие – легкомыслия. Как пример можно привести одно из наиболее резонансных дел в практике Высшего суда Сингапура. В рамках военного курса выживания инструкторы вооруженных сил проводили тренинги по

нахождению в плену, включая имитацию пытки через утопление. Инструкторы погружали стажеров со связанными руками и глазами на 20 секунд в большую емкость с водой. Закончились эти «тренинги» смертью в результате асфиксии одного из стажеров. Второго утонувшего удалось спасти. Ключевым для правильного понимания этого дела является тот факт, что сам тренинг был одобрен вооруженными силами, но в гораздо более безопасном варианте².

Для уголовного права Сингапура изучение данной формы вины имеет особое значение в контексте секции 304A(a), где говорится о причинении смерти по легкомыслию. Применительно именно к этой статье было сформулировано определение, на которое, до внесения поправок в уголовное законодательство, ссылались суды – легкомыслие подразумевает осознание необоснованности риска [Toh, 2007]. Важно отметить, что в отличие от российского уголовного права, считается, что действия лица, направленные на предотвращение последствий, если они действительно субъективно нивелировали риск, трансформируют легкомыслие в небрежность. Легкомыслие имеет место только в том случае, если риск был настолько велик, что лицо осознавало бессмысленность применяемых мер предосторожности [Chan, 2005].

Современная дефиниция легкомыслия (*rashly*) дана в секции 26E УК Сингапура. Она является более многословной, чем судебное определение, но по сути почти не отличается: легкомыслие в отношении сопутствующих обстоятельств будет иметь место, если лицо знает о реальном риске того, что такое обстоятельство существует или будет существовать; легкомыслие в отношении последствий следует констатировать, если лицо знает о реальном риске развития причинной связи, которая повлечет наступление данных последствий. В обоих случаях риск должен быть необоснованным.

Слово *rashly* используется для описания неосторожной формы вины только в УК Сингапура. В английском праве применяется более распространенный термин «recklessness». В своих решениях суды рассматривают эти два термина как синонимичные, по крайней мере в тех случаях, когда используются отсылки к английским прецедентам или литературе. Однако в Законе о дорожном движении Сингапура (Road Traffic Act 1961) в секции 64 говорится о таком преступлении, как легкомысленное или опасное вождение, причем для этого используется слово *recklessness*, а не *rash*. Этот факт нужно дополнить тем, что одним из вариантов данного преступления является нарушение правил дорожного движения со смертельным исходом. И тем, что в отношении транспортного

¹Tan Kiam Peng v Public Prosecutor [2007] SGCA 38; Azman bin Mohamed Sanwan v Public Prosecutor [2010] SGHC 196; Lim Boon Hiong and another v Public Prosecutor [2010] SGHC 205 и др.

²Balakrishnan and Another v Public Prosecutor [2005] SGHC 146.

преступления может и активно применяется положения УК Сингапура, например, секции 304A, 338 и некоторые другие, в которых говорится о легкомысленном (rashly) причинении вреда. Более это они могут применяться и по совокупности¹. Эта проблема не получила однозначного решения ни в научных трудах, ни в решениях суда. Однако чрезвычайно широкие пределы наказаний, а также их идентичность для схожих статей и отсутствие жестких правил сложения делают данную проблему скорее теоретической. На реальное наказание квалификация в таких случаях не влияет.

НЕБРЕЖНОСТЬ

В теории вины Сингапура однозначно признано, что небрежность является одним из наиболее сложных для интерпретации субъективных элементов. От легкомыслия и строгой ответственности ее отличает лишь степень осознания потенциальных рисков. С одной стороны, лицо должно быть невнимательным к такому риску, следовательно, оно должно о нем хотя бы гипотетически знать. С другой стороны, риск не должен быть очевидным, иначе речь идет о легкомыслии. И тем более он не должен быть вопиюще очевидным – такой признак соответствует «сознательной слепоте». Сложно не согласиться мнением Высокого суда Сингапура, что столь деликатный вид вины нуждается в казуальном решении в каждом конкретном деле, а не в формулировании общего правила². Однако сингапурский законодатель в секции 26F все же дал дефиницию небрежности (negligently): небрежно действует тот, кто не совершает действия, которые разумное лицо совершило бы или, наоборот, не совершает действия, которые разумное лицо не совершило бы. Аккуратность и разумность формулировок позволяют предположить, что вопрос установления границ и содержания небрежности был всё-таки в полном объеме возложен законодательным органом на суды.

В соответствии с классической концепцией небрежности поведение обвиняемого должно оцениваться по тому, что сделал бы разумный человек со знаниями, опытом и навыками, ожидаемыми от человека такого возраста, психического состояния и т. д., в тех же или схожих обстоятельствах. Это так называемые объективный и субъективный стандарты небрежности. Суды могут отдавать приоритет как объективному стандарту, т. е. ориентироваться на «гипотетического разумного» человека, так и субъективному, т. е. учитывать

конкретные психические особенности лица. В настоящее время объективный стандарт признан во всех юрисдикциях общего права как ненадлежащий. Однако, на наш взгляд, последовательно реализовывать его задача на сегодняшний день невозможная – при небрежности лицо часто наказывается не за совершенное деяние, а в «наказание» другим. Иначе не имеет никакого смысла наказывать человека, который и так не желал наступления последствий, а, следовательно, искренне сожалеет о случившемся.

Эта гипотеза подтверждается судебной практикой. Так, Высокий суд Сингапура отказался от субъективного стандарта, объяснив это тем, что требование меньшего уровня осторожности от стажера, чем от квалифицированного работника, может поставить под угрозу жизни и имущество других невинных сторон³. Эта же позиция еще более четко обозначена была десять лет спустя, когда Высокий суд прямо в судебном решении указал, что хочет воспользоваться приговором, чтобы сообщить водителям о последствиях огромных рисков для себя и для других невинных участников дорожного движения, когда они ездят в состоянии крайней усталости⁴.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Правовая система Сингапура, на наш взгляд, представляет собой по-настоящему эффективный симбиоз между двумя правовыми системами – континентальной и общего права. Теория вины Сингапура является даже более точной, чем немецкая, за счет кодифицированного законодательства с совершенно уникальной юридической техникой включения базовых прецедентов непосредственно в текст Уголовного кодекса в качестве пояснений и исключений. При этом нельзя сказать, что принцип экономии текста уголовного закона здесь не реализован – за счет максимально конкретных терминов обеспечивается легкость как прочтения, так и понимания правовых положений.

Несмотря на высокую репрессивность уголовного права Сингапура, на практике многие спорные и устаревшие подходы к наказанию смягчаются за счет внимательного отношения судов к вине. Например, для судов Сингапура в порядке вещей назначить штраф или заключение на несколько дней лицу, виновному в дорожно-транспортном происшествии со смертельным исходом. Это возможно в тех случаях, когда моральная

¹Lim Hong Eng v Public Prosecutor [2009] SGHC 92.

²Hue An Li v Public Prosecutor [2014] SGHC 171. n. 45.

³Ng Keng Yong v Public Prosecutor and Another Appeal. [2004] SGHC 171. n. 89.

⁴Hue An Li v Public Prosecutor [2014] SGHC 171. n. 135.

составляющая вины лица выражена не явно. В России в настоящее время все чаще можно услышать мнение о необходимости ужесточения наказаний для противодействия преступности, причем в пример приводятся законодательские практики стран с репрессивным законодательством, таких как Сингапур. Российский законодатель отзывчив к этим требованиям. Однако нельзя не учитывать, что вероятными причинами успеха Сингапура являются максимальная точность

текста уголовного законодательства, разработанная в деталях теория вины и возможность обеспечения максимальной справедливости судебных решений за счет этих факторов, а не собственно репрессивная система.

Именно эти причины обеспечивают легитимность правовой системы, а вместе с ней отказ от принципа «закон всегда можно обойти», и, следовательно, столько важное для превенции осознание неотвратимости наказания.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Phang A. B. L. The Development of Singapore Law: Historical and socio-legal perspectives. Singapore: Butterworths, 1990.
2. Осипова М. Г. Сингапур: экономическая история / отв. ред. Д. В. Мосяков; Институт востоковедения РАН. М.: ИВ РАН, 2019.
3. Matson J. N. The Conflict of Legal Systems in the Federation of Malaya and Singapore // The International and Comparative Law Quarterly. 1957, 6, № 2. С. 243–262.
4. Коробеев А. И., Мальцев А. А. Особенности института наказания в уголовном праве Республики Сингапур // Азиатско-Тихоокеанский регион: экономика, политика, право. 2014. Т. 16. № 3-4. 2014. С. 89–100.
5. Morgan N. The Fault Elements of Offences // Codification, Macaulay and the Indian Penal Code: The Legacies and Modern Challenges of Criminal Law Reform / edited by W.-C. Chan, B. Wright, S. Yeo. 1st ed. London: Routledge, 2011.
6. Morgan N., Yeo S. Defining the fault elements of driving offences // Singapore Academy of Law Journal. 2007. Vol. 19. № 1. С. 205–230.
7. Hor M. Managing Mens Rea in Singapore // Singapore Academy of Law Journal. 2006. Vol. 18. № 2. С. 314–371.
8. Toh Y. C. Inadvertence as rashness // Singapore Academy of Law Journal, 2007. Vol. 19. № 2. С. 160–167.
9. Chan W.-C. Criminal Law // Singapore Academy of Law Annual Review of Singapore Cases. 2005. С. 199–217.

REFERENCES

1. Phang, A. B. L. (1990). The Development of Singapore Law: Historical and socio-legal perspectives. Butterworths.
2. Osipova, M. G. (2019) Singapur: ekonomicheskaya istoriya = Singapore: economic history. Ed. by D. V. Mosyakov. Institut vostokovedeniya RAN. (In Russ.)
3. Matson, J. N. (1957). The Conflict of Legal Systems in the Federation of Malaya and Singapore. The International and Comparative Law Quarterly, 6(2), 243–262.
4. Korobeev, A. I. Maltsev A. A. (2014) Punishment in criminal law of Singapore. PACIFIC RIM: Economics, Politics, Law, 16(3-4), 89–100. (In Russ.)
5. Morgan, N. (2011). The Fault Elements of Offences. Codification, Macaulay and the Indian Penal Code: The Legacies and Modern Challenges of Criminal Law Reform. Ed. by W.-C. Chan. 1st ed. Routledge.
6. Morgan, N., & Yeo, S. (2007). Defining the Fault Elements of Driving Offences. Singapore Academy of Law Journal, 19(1), 205–230.
7. Hor, M. (2006). Managing mens rea in Singapore. Singapore Academy of Law Journal, 18(2), 314–371.
8. Toh, Y. C. (2007). Inadvertence as rashness. Singapore Academy of Law Journal, 19(2), 160–167.
9. Chan, W. C. (2005). Criminal Law. Singapore Academy of Law Annual Review of Singapore Cases, 199–217.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кораблева Светлана Юрьевна

кандидат юридических наук, доцент

доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин

Института международного права и правосудия

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Korableva Svetlana Yur'evna

PhD in Law, Associate Professor

Associate Professor of the of the Criminal Law Department

Institute of International Law and Justice

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

25.06.2025
25.08.2025
09.10.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Подходы к определению категории «информация» и ее связь с феноменом информационной безопасности

М. К. Мабе

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
venereumserenum@gmail.com*

Аннотация. В статье анализируются существующие подходы к определению понятия «информация», а также рассматривается вопрос об онтологическом статусе названной категории и ее связи со сферой обеспечения национальной безопасности. Рассматривается понятие «информация» с точки зрения атрибутивного и функционального подходов и сравниваются основные положения названных подходов. Предлагается классификация факторов, имеющих глобальный характер применительно к проблеме информационной безопасности.

Ключевые слова: информация, информационная безопасность, национальная безопасность, атрибутивный подход, функциональный подход, онтологический статус

Для цитирования: Мабе М. К. Подходы к определению категории «информация» и его связь с феноменом информационной безопасности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 129–134.

Original article

Approaches to Defining the Category of 'Information' and Its Relationship With the Phenomenon of Information Security

Maks K. Mabe

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
venereumserenum@gmail.com*

Abstract. The article deals with the existing approaches to defining the concept of “information” and analyzes the ontological status of this category in relation to the sphere of national security. Particular attention is given to the potential formation of an independent field of study – the philosophy of information security. A classification of factors with a global dimension, relevant to the challenges of information security, is proposed.

Keywords: information, information security, national security, attributive approach, functional approach, ontological status

For citation: Mabe, M. K. (2025). Approaches to Defining the Category of 'Information' and Its Relationship With the Phenomenon of Information Security. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching 4(857), 129–134. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

Информация по мере увеличения своей роли в жизни общества приобретает междисциплинарный характер и в настоящее время является предметом изучения одновременно технических, естественных и гуманитарных наук. Произшедшие увеличение объемов информации и стремительный прогресс технических устройств стали причинами появления необходимости измерения передаваемых сообщений для совершенствования условий их передачи и как следствие возникновения различных подходов в определении самого понятия «информация». На данный момент в научной среде отсутствует единство взглядов относительно того, каким должно быть определение понятия «информация», что обосновано комплексностью и сложностью изучаемого феномена. Актуализацию проблемы в определении понятия «информация» в своих работах рассматривали В. С. Меськов, А. А. Мамченко, Б. С. Украинцев, А. Д. Урсул, Д. И. Дубровский, П. В. Копнин, Ю. А. Шрейдер и иные. В частности, принципиально важным является правильное понимание сути феномена «информация» в сфере обеспечения информационной безопасности — принимаемых государством мер по защите различных субъектов от внешних и внутренних информационных угроз. В настоящее время атрибутивный и функциональный подходы — основные в определении понятия «информация». Анализ положений каждого из указанных подходов позволяет решить вопрос о наличии онтологического статуса у исследуемого феномена. Ответ на данный вопрос, в свою очередь, сделает рассмотрение угроз национальной безопасности и противодействия им не только практико-ориентированным, но философским, затрагивающим фундаментальные положения в комментируемой сфере.

АТТРИБУТИВНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ИНФОРМАЦИЯ»

В рамках атрибутивного подхода информация мыслится в качестве свойства всех объектов и движений и связывается с категориями различия и отражения, которые при этом не противопоставляются друг другу, а рассматриваются в единстве. Одним из ярких представителей комментируемого подхода является А. Д. Урсул, который обосновал возможность признания информации в качестве атрибута материи с позиций статистической теории и концепции разнообразия.

Статистическая теория информации оперирует понятиями «возможность», «случайность» и «неопределенность». Она изучает события, которые

исключают или снижают неопределенность, т. е. те события, которые позволяют получить какое-то количество информации. Подобные рассуждения стали основой для формирования так называемого «негэнтропийного принципа информации», о котором впервые высказался Л. Бриллюэн. Данный принцип в дальнейшем был поддержан и развит У. Р. Эшби, представившим следующее видение: «информация есть то, что устраняет неопределенность» и измеряется «количеством неопределенности, которую она устраняет» [Эшби, 1959]. Важно отметить, что статистическая теория отходит от требования осмысленности информации и возможности использования ее человеком, и полагает, что информацию могут нести любые объекты, подчиненные статистическим закономерностям, т. е. объекты и живой, и неживой природы.

Для подтверждения мнения, что информация выступает в качестве атрибута материи, в тесной взаимосвязи со статистической теорией используются положения концепции разнообразия. Методологическую эффективность и перспективность данной концепции А. Д. Урсул видит в следующем: возможность интерпретации различных теорий и концепций информации на единой основе; возможность бесконечного развития теорий информации и их приложений; возможность проследить связь информации с отражением и рядом других категорий диалектики [Урсул, 2010].

Сторонником концепции разнообразия является также В. М. Глушков, характеризующий информацию «как меру неоднородности в распределении энергии (или вещества) в пространстве и во времени» [Глушков, 1964]. Его точку зрения поддерживает также В. С. Тютин, считающий, что информация может быть отождествлена с разнообразием, неоднородностью объектов [Тютин, 1966]. В понимании ученого разнообразие не является статичной величиной и может увеличиваться или уменьшаться, что, в свою очередь, влияет на количество информации.

В рамках атрибутивного подхода получила развитие также теория о взаимосвязи пространства, времени и информации. Аргументом в пользу наличия связи между пространством и временем выступает позиция, в соответствии с которой расширение Вселенной, выражающееся в изменении ее симметрии и кривизны пространства, является одной из первопричин формирования информации¹. Данные процессы позволяют возникнуть различным типам неоднородностей массы и энергии. Иными словами, изменение симметрии Вселенной

¹Гуревич И. М. Физические законы и свойства природы как следствие законов информатики. URL: http://Inf1.sai.msu.ru/SET1/koi/articles/gurevich_2011-05-27.pdf (дата обращения: 10.03.2025).

и кривизна пространства формируют неопределенность, т. е. информацию.

Рассуждая о связи информации и времени, К. К. Колин писал следующее: «информация порождает движение, а движение, в свою очередь, порождает время» [Колин, 2005]. Другой ученый, И. Земан, отмечал, что существует «взаимозависимость приращения информации и течения времени» и «приращение информации происходит в геометрической прогрессии» [Земан, 1980]. Любое качество объекта также имеет длительность существования, так как оно ограничено определенной мерой.

В рамках атрибутивного подхода признается связь информации не только с уже ранее перечисленными компонентами материи — движением, пространством и временем — но и с отражением. К примеру, В. С. Тюхтин рассматривает отражение в качестве общего свойства материи, которое позволяет системам воспроизводить в своей структуре информацию о внешнем воздействии посредством ее сохранения и преобразования [Тюхтин, 1972].

Принимая во внимание все упомянутое ранее, надлежит учитывать следующие моменты: возможности отражения находятся в прямой зависимости от отражательных способностей объекта и ограничены ими; любой объект обладает бесконечным количеством информации; всестороннее отражение объектами друг друга может быть представлено исключительно в качестве бесконечного процесса; взаимодействие двух объектов позволяет получить информацию только об определенной стороне отражаемого объекта; чем выше развитие отражающего объекта, тем большей степенью адекватного отражения он обладает.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ИНФОРМАЦИЯ»

Представителями комментируемого подхода ставятся под сомнение ключевые положения атрибутивного подхода о свойственности информации всякой материи, а также отождествлении информации и категории отражения. П. В. Копнин высказывал мнение, что «информация не является атрибутом материи, она принадлежит не всем ее формам и видам» [Копнин, 1974]. По мнению ученого, отождествлять информацию и отражение видится ошибочным ввиду следующих причин: во-первых, информация может возникнуть только на определенном уровне организации материи; во-вторых, способ передачи информации является сигнальным, в то время как отражение может быть передано и в других формах;

в-третьих, категория отражения не поддается количественному измерению и связана с качественной характеристикой на основе параметров адекватности и полноты.

Управление в рамках функционального подхода выступает отправной точкой, которая и обосновывает возможность существования самой информации. Б. С. Украинцев, отстаивая данную позицию, считал, что «без процессов управления ... не может быть информации» [Украинцев, 1963]. Именно на основании утверждения об отсутствии в объектах неживой природы целесообразных процессов — управления и регулирования — сторонники функционального подхода обосновывают возникновение информации только с появлением живых существ как первых самоуправляющихся систем. Н. И. Жуков в своей монографии «Информация: философский анализ центрального понятия кибернетики» подчеркивал, что «без управления (или регулирования) «нет смысла говорить об информации», поскольку необходимое условие наличия свободной информации — ее использование управляющей системой» [Жуков, 1971].

Важно отметить также следующее: с точки зрения функционального подхода самоорганизующиеся системы воспринимают только понятную, наполненную для них смыслом информацию. Восприятие только понятной для себя информации и последующее ее использование для выполнения поставленной цели — это реализация системами семантического и прагматического компонентов информации соответственно. В данном ключе И. В. Лысак отмечает, что названные компоненты «не присущи физическим объектам самим по себе, они связаны с процессами управления и возникают только в управляемых или самоорганизующихся системах» [Лысак, 2015].

Говоря о семантическом параметре, необходимо учитывать следующие моменты: во-первых, он напрямую связан со смыслом поступающей в систему информации; во-вторых, восприятие системой смысла «зависит от тезауруса потребителя информации» [Рыжков, 2011]. На основе концепции разнообразия в науке был сформирован способ количественного определения семантической информации через степень изменений тезауруса, которая, в свою очередь, и представляет изменение разнообразия набора знаний субъекта. Таким образом, применительно к формирующемуся знанию семантический аспект является более важным в сравнении со статистическим (количественным), поскольку именно от него зависит уровень «понимания» самоорганизующейся системы.

Для предотвращения безостановочного выполнения тезауруса без какой-либо фильтрации,

а также определения направленности информационных процессов учеными было предложено внедрение нового аспекта информации – прагматического – в дополнение к уже применяющимся статистическому и семантическому. Прагматический параметр информации базируется на ее ценности для определенного субъекта и конкретизирует одно из положений теории К. Шеннона, в соответствии с которым поступающая информация всегда считается ценной, поскольку снижает общую неопределенность.

Таким образом, функциональный подход представляет собой попытку ученых дать определение информации не через фундаментальные категории философии, а посредством раскрытия ее значения для самоорганизующихся систем.

ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ИНФОРМАЦИИ ДЛЯ СФЕРЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Одновременное существование нескольких подходов и большого количества определений понятий «информация» наталкивает на мысль о необходимости изучения природы данного феномена в качестве одного из проявлений объективной реальности. Увеличившаяся за последние десятилетия роль информационных технологий в жизни общества обосновала важность исследования связанных с информацией проблем, в связи с чем в XX веке в России возникла так называемая философия информации. Процессы информатизации и компьютеризации создают новые вызовы для такой сферы общественных отношений, как информационная безопасность. Вопросы обеспечения информационной безопасности являются актуальными темами множества исследований как в техническом (с точки зрения кодирования, зашифровки и обеспечения защищенных каналов передачи данных) так и гуманитарном (в усовершенствовании действующего законодательства в сфере защиты персональных данных, сведений, составляющих тайну и т.д.) плане.

Базовым документом в сфере информационной безопасности является Указ Президента РФ № 646 от 05.12.2016 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации». Принятие данного нормативно-правового акта стало символом осознания высокой зависимости национальной безопасности в целом от обеспечения информационной безопасности. Стоит отметить, что данная зависимость усиливается по мере совершенствования и распространения технологий. В доктрине дается определение информационной безопасности, согласно которому она представляет

собой состояние защищенности человека (его прав и свобод), общества (в частности, надлежащего качества и уровня жизни) и государства (суверенитета, территориальной целостности других факторов) от внутренних и внешних информационных угроз. Перечень приведенных в документе угроз не является исчерпывающим, однако уже сейчас включает в себя достаточно серьезные вызовы для государства, стремящегося обеспечить свою национальную безопасность, например: воздействие на информационную инфраструктуру в военных целях; оказание информационного воздействия иностранными спецслужбами; применение информационных технологий террористическими и экстремистскими организациями в своей деятельности. Таким образом, представляется возможным предположить, что проблемы информационной безопасности рассматриваются государством не только с точки зрения создания устойчивых к взломам компьютерных программ, но и в гораздо более широком смысле.

Если рассматривать информацию в качестве источника знания, то необходимо учитывать, что знание будет получено лишь тогда, когда смысл поступившего сигнала (сообщения) будет понятен субъекту. Поскольку в знании всегда заключен определенный смысл, а оно само всегда зависит от контекста и индивидуальных особенностей субъекта, то можно сделать вывод, что уровень развития культуры и общества непосредственно влияет на формирование итогового знания. Данные размышления наводят на мысль о необходимости дополнительного изучения семантического и прагматического аспектов информации в контексте формирования отдельного направления науки – философии информационной безопасности.

О важности философского осмысления информационной безопасности высказывались также некоторые отечественные ученые, к примеру, К. К. Колин, В. Д. Иванов и другие. Рассуждая о комментируемом феномене, предлагается выделять несколько факторов, имеющих глобальный характер применительно к проблеме информационной безопасности, в частности:

- 1) разрушение традиционных ценностей по причине воздействия непрерывной информатизации общества и распространения культуры низкого уровня;
- 2) отсутствие должного контроля за постоянно растущими объемами циркулирующей информации;
- 3) ограниченность способностей человека по обработке и анализу потоков информации, создающая возможность воздействия на его сознание;

- 4) возникновение нового вида зависимостей, связанных с информационными и компьютерными технологиями, влияющих на психическое состояние людей;
- 5) использование технологий для организации преступной деятельности и ведения так называемых «информационных войн».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведенного анализа существующих подходов к определению понятия «информация», выделения их фундаментальных положений, сравнения точек зрения сторонников каждого из подходов, а также рассмотрения связи феноменов «информация» и «информационная безопасность», представляется возможным сделать несколько выводов.

В рамках атрибутивного подхода информация связана с такими категориями, как неопределенность, разнообразие, движение, время и отражение. Объединив их, представляется возможным сказать, что: во-первых, информация является снятой неопределенностью, количество которой может быть измерено с помощью статистических и математических методов; во-вторых, информация находится в тесной связи с движением и временем, поскольку обе эти категории обладают метрическими свойствами, которые могут быть рассмотрены с позиции теории информации; в-третьих, информация в рамках атрибутивного подхода может быть представлена в качестве отраженного разнообразия одного объекта (отражаемого) в другом (отражающем), в процессе их взаимодействия; в-четвертых, поскольку каждый материальный объект обладает бесконечным количеством информации, она может

быть получена в том числе посредством отражения объектом самого себя.

Главным отличием и одновременно с этим основной идеей функционального подхода является положение о свойственности информации только самоорганизующимся системам как формам высокоорганизованной материи, а не материи вообще. Семантический и прагматический аспект имеют превалирующее значение в сравнении со статистическим (количественным), поскольку в рамках функционального подхода в первую очередь речь идет об информации, создающей знание, а не информации, снимающей неопределенность. В рамках указанного подхода большее значение приобретают смысл и ценность получаемой самоорганизующейся системой информации, а не ее количество.

Анализ положений ключевых подходов к определению понятия «информация» позволяет говорить о приобретении изучаемой категорией онтологического статуса. Более того, философское осмысление феномена информации приобретает особую значимость в современных условиях интенсификации информационных процессов и следующей за ней трансформации общественных отношений. Выделение ряда негативных факторов, имеющих глобальный характер и связанных с информацией, также обосновывает необходимость изучения ее не только при помощи отдельных наук, но и в рамках философии. Таким образом, изучение вопроса обеспечения информационной безопасности требует выхода за пределы прикладных и гуманитарных дисциплин и нуждается в обращении к фундаментальным вопросам природы информации, её смыслового и ценностного измерения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Эшби У. Р. Введение в кибернетику. М.: Прогресс, 1959.
2. Урсул А. Д. Природа информации: философский очерк / А. Д. Урсул; Челябинская государственная академия культуры и искусств, Научно-образовательный центр «Информационное общество», Российский государственный торгово-экономический университет, Центр исследований глобальных процессов и устойчивого развития. 2-е изд. Челябинск, 2010.
3. Глушков В. М. О кибернетике как науке // Кибернетика, мышление, жизнь: сб. Мысль, 1964.
4. Тютин В. С. Информация, отражение, познание // Наука и жизнь. 1966. № 1. С. 16–23.
5. Плющ Л. Н. Понятие информации // Очерки по философским вопросам биологии и медицины. М.: Минздрав СССР ЦИУВ, 1966.
6. Колин К. К. Природа информации и философские основы информатики // Открытое образование. 2005. № 2. С. 43–51.
7. Земан И. Познание и информация / пер. с чеш. Р. Е. Мельцера; спец. ред. и предисл. А. Д. Урсула. М.: Прогресс, 1980. URL: http://lnfm1.sai.msu.ru/SETI/koi/articles/gurevich_2011-05-27.pdf (дата обращения: 23.03.2025).

8. Тютин В. С. Отражение, системы, кибернетика. М.: Мысль, 1972. С. 79–85. URL: <https://djvu.online/file/6kylQrwkSTmQS> (дата обращения: 28.03.2025).
9. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки. М.: Мысль, 1974.
10. Украинцев Б. С. Информация и отражение // Вопросы философии. 1963. № 2. С. 26–41.
11. Жуков Н. И. Информация: философский анализ центрального понятия кибернетики. 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. В. И. Степанова. Минск: Наука и техника, 1971.
12. Лысак И. В. Информация как общенаучное и философское понятие: основные подходы к определению // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2015. № 2. С. 9–26.
13. Рыжов В. П. О понятии «информация» // Известия вузов России. Радиоэлектроника. 2011. № 1. С. 3–8.

REFERENCES

1. Ashby, W. R. (1959). Introduction to Cybernetics. Moscow: Progress. (In Russ.)
2. Ursul, A. D. (2010). The Nature of Information: A Philosophical Essay. Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts, Scientific-Educational Center "Information Society", Russian State Trade and Economic University, Center for the Study of Global Processes and Sustainable Development. 2nd ed. Chelyabinsk. (In Russ.)
3. Glushkov, V. M. (1964). About Cybernetics as a Science. Cybernetics, Thinking, Life: Collected Works. Moscow: Mysl. (In Russ.)
4. Tyukhtin, V. S. (1966). Information, Reflection, Cognition. Science and Life, 1, 16–23. (In Russ.)
5. Plyushch, L. N. (1966). The Concept of Information. Essays on Philosophical Issues in Biology and Medicine. Moscow: Ministry of Health of the USSR CIUV. (In Russ.)
6. Kolin, K. K. (2005). The Nature of Information and Philosophical Foundations of Informatics. Open Education, 2, 43–51. (In Russ.)
7. Zeman, I. (1980). Cognition and Information [Electronic Resource] / Translated from Czech by R. E. Meltser; Special Edition and Preface by A. D. Ursul. Moscow: Progress. http://lnfm1.sai.msu.ru/SETI/koi/articles/gurevich_2011-05-27.pdf (accessed: Mar. 23, 2025). (In Russ.)
8. Tyukhtin, V. S. (1972). Reflection, Systems, Cybernetics [Electronic Resource]. Moscow: Mysl. 79–85. <https://djvu.online/file/6kylQrwkSTmQS> (accessed: Mar. 28, 2025). (In Russ.)
9. Kopnin, P. V. (1974). Epistemological and Logical Foundations of Science. Moscow: Mysl. (In Russ.)
10. Ukraintcev, B. S. (1963). Information and Reflection. Voprosy Filosofii [Questions of Philosophy], 2, 26–41. (In Russ.)
11. Zhukov, N. I. (1971). Information: Philosophical Analysis of the Central Concept of Cybernetics. 2nd ed., revised and expanded / Edited by V. I. Stepanov. Minsk: Nauka i Tekhnika. (In Russ.)
12. Lysak, I. V. (2015). Information as a General Scientific and Philosophical Concept: Main Approaches to Definition. Philosophical Problems of Information Technologies and Cyberspace, 2, 9–26. (In Russ.)
13. Ryzhov, V. P. (2011). On the Concept of "Information". Izvestiya of Russian Higher Education Institutions. Radioelectronics, 1, 3–8. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Мабе Макс Каренович

аспирант кафедры уголовно-правовых дисциплин
Института международного права и правосудия
Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Mabe Maks Karenovich

Postgraduate student
of the Department of Criminal Law Disciplines
of the Institute of International Law and Justice
Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

16.09.2025
25.09.2025
09.10.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication



Противодействие экстремизму: современные угрозы и ответные организационно-правовые меры

Т. В. Прокофьева

*Московский государственный лингвистический университет, Москва, Россия
prokofftv@list.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются состояние, тенденции и детерминанты преступности, связанной с экстремистской деятельностью. Исследуется современный подход к пониманию экстремизма и смежных с ним понятий, дается характеристика основных источников угроз экстремизма в современной России. На основе анализа положений Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации рассматриваются новые актуальные направления государственной политики в сфере противодействия экстремизму.

Ключевые слова: экстремизм, экстремистская деятельность, противодействие экстремизму, экстремистские угрозы, направления государственной политики

Для цитирования: Прокофьева Т. В. Противодействие экстремизму: современные угрозы и ответные организационно-правовые меры // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2025. Вып. 4 (857). С. 135–140.

Original Article

Countering Extremism: Modern Threats and Organizational and Legal Responses

Tatyana V. Prokofieva

*Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia
prokofftv@list.ru*

Abstract. The article examines the state, main trends and determinants of crime related to extremist activities. The modern approach to understanding extremism and related concepts are investigated, and the main sources of threats of extremism in modern Russia are characterized. Based on the analysis of the provisions of the Strategy for Countering Extremism in the Russian Federation, new relevant directions of state policy in the field of countering extremism are considered.

Keywords: extremism, extremist activity, countering extremism, extremist threats, directions of state policy

For citation: Prokofieva, T. V. (2025). Countering Extremism: Modern Threats and Organizational and Legal Responses. Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching, 4(857), 135–140. (In Russ.)

ВВЕДЕНИЕ

В существующих социально-политических условиях одной из значимых угроз современному российскому обществу является экстремизм.

Как показывает анализ статистических данных МВД России за последние несколько лет, наблюдающуюся тенденцию роста числа преступлений экстремистской направленности (в 2020 году зарегистрировано – 833 (+42,4%), 2021 году – 1566 (+48,2%)), в 2023 году удалось приостановить, снижение составило – 14,4%, всего зарегистрировано было 1340 преступлений указанной категории. Однако в 2024 году был зафиксирован значительный рост числа преступлений экстремистской направленности (+28,3 %; 1719 преступлений), за шесть месяцев 2025 года тенденция роста закрепилась (+38,8%, 1137 преступлений)¹.

Современный характер экстремистских проявлений и практика противодействия им требуют постоянного мониторинга и анализа с целью выработки эффективных мер, направленных на совершенствование борьбы с экстремизмом.

ЭКСТРЕМИЗМ КАК УГРОЗА НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИИ

Рост числа преступлений рассматриваемой категории имеет место в условиях, когда геополитический противник продолжает свою подрывную деятельность внутри страны, сохраняет вербовочную активность в отношении российских граждан, а также иностранцев, с целью вовлечения в совершение противоправных посягательств экстремистской направленности и участие в террористических актах на территории России. При этом основной вектор вербовочной деятельности, а также деструктивного влияния и формирования очагов социальной напряженности направлен на российскую молодежь².

Фактор активизации внешнего деструктивного воздействия инспирирует обострение межнациональных и межконфессиональных конфликтов. Только в 2024 году МВД России и Федеральным агентством по делам национальностей пресечено и локализовано 86 инцидентов, имевших конфликтный потенциал на этнической почве³.

¹Краткая характеристика состояния преступности в Российской Федерации за 2020-2024 гг., январь-июнь 2025 г. URL: <https://мвд.рф/folder/101762> (дата обращения: 01.09.2025).

²Глава ФСБ сообщил о вербовке западными агентами российской молодежи в террористы. URL: <https://lenta.ru/news/2024/08/13/glava-fsb-soobshchil-o-verbovke-zapadnymi-agentami-rossiyskoy-molodezhi-v-terroristy/> (дата обращения: 20.09.2025).

³Выступление Владимира Колокольцева на расширенном заседании коллегии МВД России. МВД Медиа. URL: <https://mvdmedia.ru/news/>

Следующей значимой причиной существования и развития экстремистских угроз выступают процессы цифровизации. Они кардинально трансформировали экстремизм, сделав его более доступным, изощренным, опасным и превратив его из локальной проблемы в глобальную информационную угрозу [Коркмазов, 2023].

Как отмечают специалисты, рост экстремистских проявлений в сети носит социальный характер, обусловленный легкостью доступа, отсутствием географических барьеров, огромной аудиторией, а также высокой скоростью и низкой стоимостью передачи данных [Усманов, Силаева, 2022].

Распространение и пропаганда экстремистских идей давно уже не имеет никаких ограничений, наблюдается многообразие форм радикального контента и стратегий его распространения.

Анализируя криминогенную ситуацию, нельзя не признать тот факт, что рост числа зарегистрированных преступлений в этой сфере также связан с формированием правоприменительной практики по новым составам, введенным в УК РФ⁴.

Экстремизм в современных условиях представляет собой опаснейшую угрозу национальной безопасности России. Подтверждение этому мы видим при анализе доктринальных позиций [Пирогов, Растишева, 2025], а также в правовом поле борьбы с экстремизмом.

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ПОНИМАНИЮ ЭКСТРЕМИЗМА И СМЕЖНЫХ С НИМ ПОНЯТИЙ

Принятие обновленной Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации (далее – Стратегия)⁵ представляет собой закономерный и значимый шаг в ответ на возникающие вызовы и угрозы.

Следует отметить, что на этапе разработки проекта Стратегии и после его утверждения специалистами проводился подробный анализ положений как ранее действующего, так и обновленного документа [Омелина, 2024].

official/vystuplenie-vladimira-kolokoltseva-na-rasshirennom-zasedanii-kolleгии-mvd-rossii/?ysclid=mesljcw2fx794511390 (дата обращения: 20.09.2025).

⁴Интервью заместителя секретаря Совета Безопасности Российской Федерации Александра Гребенкина, 31.03.2025. Официальный сайт Совета Безопасности Российской Федерации. URL: <http://www.scrf.gov.ru/news/speeches/379701124> (дата обращения: 22.09.2025).

⁵Указом Президента Российской Федерации от 28.12.2024 № 1124 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации» был признан утратившим силу Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2020 № 344 «Об утверждении Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации до 2025 года».

Прежде всего следует указать на существенное расширение новой Стратегии по объему и содержанию, а также бессрочный характер документа, обусловленный эволюционирующей природой экстремизма и необходимостью формирования гибкой, быстро адаптирующейся под новые вызовы и угрозы системы противодействия экстремизму.

Надо отметить ряд изменений и дополнений в понятийный аппарат Стратегии, внесение которых представляется своевременным и актуальным. Так, терминологически грамотно скорректированы следующие понятия: «радикализм», «экстремистская идеология», «проявления экстремизма (экстремистские проявления)». В содержание последнего понятия добавлены общественно опасные действия, которые направлены на умышленное искажение истории, реабилитацию нацизма, а также иные публичные действия по разжиганию ненависти. Данное решение вполне обосновано, поскольку ситуацию с возрождением элементов нацистской идеологии и фальсификацией роли СССР в победе над нацизмом, складывающуюся в ряде стран уже на государственном уровне, следует считать критической. Таким образом, рассматриваемый документ прямо определяет распространение нацистской символики, реабилитацию нацизма и пропаганду расового, национального превосходства в качестве ключевых проявлений экстремизма.

Расширенную трактовку получили понятия «субъекты противодействия экстремизму» и «противодействие экстремизму», при этом внимание обращено на прогнозирование и профилактику экстремистских проявлений. Официальное закрепление получили такие понятия, как «ксенофобия» и «русофобия», а также «финансирование экстремистской деятельности». Появление данных дефиниций в новой Стратегии отражает эволюцию угроз и актуальную политическую повестку России, ориентированную на обеспечение национальной безопасности.

Ксенофобия представляет собой деструктивное явление, выступающее источником насилия, конфликтов, экстремизма в современном мире [Сагалакова, 2012]. Сделанный в Стратегии акцент на борьбе с ксенофобией направлен на профилактику и предотвращение межнациональных и межрелигиозных конфликтов внутри страны. Россия – многонациональная и многоконфессиональная страна, в связи с чем любые проявления ксенофобии являются прямой угрозой внутренней стабильности и целостности государства. Закрепление понятия «русофобия» в официальном документе отражает твердую позицию государства по защите российских культурных ценностей, русской

идентичности, «русского мира», который в условиях складывающейся международной обстановки подвергается целенаправленному нападению.

Выделение понятия «финансирование экстремистской деятельности» в качестве отдельного приоритета является результатом современного подхода к пониманию природы экстремистской деятельности, для которой финансирование выступает «кровеносной системой», и без него она нежизнеспособна.

В целях исключения разночтений в трактовках действующая Стратегия использует понятия «экстремистская деятельность» и «терроризм» в тех значениях, которые определены в положениях профильных федеральных законов¹. Сразу отметим, что закрепленное в российском законодательстве отождествление терминов «экстремистская деятельность» и «экстремизм» представляется спорным. Среди исследователей такой подход также подвергается критике, ориентирующей на необходимость четкого разграничения экстремизма как идеологического феномена от экстремистской деятельности, «представляющей собой реализацию, практическое воплощение радикальных идей и установок» [Хованов, 2024, с. 73].

На наш взгляд, вопрос о восприятии экстремизма исключительно как идеологической составляющей экстремистских проявлений достаточно дискуссионный. И в этом случае весьма удачной следует считать дефиницию понятия «терроризм», закрепленную в Федеральном законе от 6.03.2006 № 35-ФЗ «О противодействии терроризму», где одновременно речь идет и об идеологии насилия, и о практике воздействия, когда идеологический и практический компоненты этого социально опасного явления объединяются как части одного целого, что конструктивно верно. Принимая во внимание, что терроризм представляет собой крайнюю форму экстремизма, представляется дискуссионным вопрос о наблюдаемой разности в подходах к определению этих понятий.

ОСНОВНЫЕ ИСТОЧНИКИ УГРОЗ ЭКСТРЕМИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В раздел Стратегии, посвященный основным источникам угроз экстремизма, внесен также целый ряд важных изменений и дополнений, которые в целом демонстрируют бескомпромиссность и обоснованность позиции российской власти по борьбе с экстремизмом.

¹Федеральный закон от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности»; Федеральный закон от 6 марта 2006 г. № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» // СПС КонсультантПлюс.

Уточнены цели и объекты угроз, исходящих от экстремизма. В частности, прямо указываются основы конституционного строя России, а применительно к межнациональным (межэтническим) и межконфессиональным отношениям применяется термин единство, тем самым фиксируются сложившиеся в нашей стране целостность, устойчивость и неделимость системы связей в этой сфере. К политической и социальной стабильности добавлены гражданское единение и культурное развитие, которые, в сущности, представляют собой взаимозависимые элементы жизни общества.

Расширен перечень внешних экстремистских угроз, к которым отнесено финансирование экстремистской деятельности со стороны недружественных государств и негосударственных образований, а также инициирование «цветных революций», в отличие от ранее используемого корректного термина инспирирование, маскирующего активный характер деятельности инициатора государственных переворотов.

Использование информационного пространства для распространения экстремистской идеологии способствует росту экстремистских и террористических угроз. В России эта негативная тенденция также постепенно укореняется¹.

В качестве реальной угрозы для России выступает политика ряда иностранных государств по искажению истории, фальсификации роли СССР во Второй мировой войне, возрождению идей нацизма и фашизма, героизации нацистов и их пособников. В закономерной связи с вышеизложенным в числе основных источников угроз в Стратегии упоминается Украина, где происходит широкое распространение идей неонацизма, а само государство используется как плацдарм для гибридной войны против России.

С целью привлечения внимания к проявлениям в ряде стран мира различных форм героизации нацистского движения, неонацизма, расизма, расовой дискриминации, ксенофобии и связанной с ними нетерпимости в августе 2025 года МИД России был представлен очередной доклад о ситуации в указанной сфере. В нем подчеркивается, что все рассматриваемые негативные тенденции получили развитие, поскольку их объявили формой противодействия проводимой Россией

Специальной военной операции по денацификации и демилитаризации Украины, а открытая героизация нацизма стала инструментом поддержки нынешних сторонников нацизма в Киеве².

Закрепление в Стратегии в числе внутренних экстремистских угроз социальных, экономических, культурных, национальных, религиозных проблем, которые могут быть использованы радикалами для осуществления противоправной деятельности, свидетельствует о признании того, что безопасность государства неразрывно связана с благополучием и гармонией в обществе, а самая прочная защита от экстремизма – это справедливое, открытое и процветающее общество, у членов которого нет причин искать радикальные пути решения своих проблем. Упоминание возможности использования экстремистами вышеуказанных внутренних проблем указывает на стремление к профилактике, а не на борьбу с последствиями.

Отдельно следует остановиться на угрозе распространения экстремистской идеологии среди лиц, отбывающих наказание в учреждениях уголовно-исполнительной системы (УИС) РФ. В местах лишения свободы содержатся лица разных конфессий, поэтому там распространен религиозный экстремизм, наиболее опасным проявлением которого является вербовка экстремистами в свои ряды новых последователей [Ковалев, 2024].

Учреждения УИС становятся идеальной средой для вербовки по ряду причин. Оказавшиеся там люди, потеряв социальные связи, стали уязвимы, часто находятся в состоянии отчаяния и ищут новый смысл жизни. Экстремисты-вербовщики, иногда оказывая жесткое давление, предлагают им новую идентичность, обеспечивая чувство принадлежности к «избранным». В результате в учреждениях УИС формируется идеологически подготовленный и мотивированный кадровый резерв для экстремистских организаций.

Все закрепленные в правовом поле экстремистские угрозы являются фундаментом, на котором строится вся архитектура государственной стратегии противодействия экстремизму в России.

НАПРАВЛЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ЭКСТРЕМИЗМУ

В действующей Стратегии цели государственной политики в этой сфере были расширены путем

¹Согласно данным МВД России, в 2024 году было зарегистрировано 898 преступлений, предусмотренных ст. 205² УК РФ (Публичные призывы к осуществлению террористической деятельности, публичное оправдание терроризма или пропаганда терроризма) и 447 преступлений по ст. 280 УК РФ (Публичные призывы к осуществлению экстремистской деятельности), совершенных с использованием информационно-телекоммуникационных технологий (по сравнению с показателями 2023 года прирост составил соответственно +63,9% и +21,8%). См: Состояние преступности в России за январь-декабрь 2024 года. Официальный сайт МВД России. URL: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/folder/101762> (дата обращения: 06.10.2025).

²Доклад МИД России «О ситуации с героизацией нацизма, распространении неонацизма и других видов практики, которые способствуют эскалации современных форм расизма, расовой дискриминации, ксенофобии и связанной с ними нетерпимости», 2025 год. URL: https://mid.ru/ru/foreign_policy/doklady/2043460/ (дата обращения: 25.09.2025).

закрепления защиты прав и свобод человека, а не только гражданина, как это звучало в предыдущей редакции, и без уточнения экстремистского характера угроз. Это справедливо, поскольку речь идет об универсальных и неотчуждаемых правах, которые принадлежат каждому от рождения и не зависят от гражданства, расы, пола, вероисповедания или места жительства.

Также в качестве цели обозначена защита основ конституционного строя, обеспечение целостности и безопасности России. Отметим, что вместе с безопасностью в новом документе появилось указание на защиту целостности, что актуально по причине существования внутренней угрозы, связанной с инспирированием сепаратистских проявлений в отдельных субъектах РФ на почве межнациональных (межэтнических) конфликтов.

Основные направления государственной политики в сфере противодействия экстремизму систематизированы в соответствии с областями воздействия и выполняемыми функциями. Ранее принятая система направлений государственной политики в новом документе была сохранена как доказавшая свою эффективность, однако применительно к определенным областям существенно расширена.

В области правоохранительной деятельности уточнен субъектный состав, сфера профессиональной подготовки сотрудников правоохранительных органов дополнена противодействием финансированию экстремизма, закреплены меры по профилактике и борьбе с экстремизмом, неонацизмом и украинским национализмом.

Сфера государственной миграционной политики была расширена за счет новых направлений, в том числе касающихся недопущения проникновения в миграционных потоках на территорию нашей страны членов иностранных и международных экстремистских сообществ и террористических организаций. Одним из последних значимых шагов в этой сфере стало принятие Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2026–2030 годы¹.

Основные усилия по линии государственной информационной политики сосредоточены на борьбе с киберэкстремизмом, включая создание специальных автоматизированных программных комплексов и программ, единой базы данных об экстремистских проявлениях, применение технологий искусственного интеллекта при мониторинге СМИ и ИТС.

Мероприятия в области образования и государственной молодежной политики представляются

одними из самых масштабных как по количеству, так и контингенту. Ответом на наблюдающую тенденцию вовлечения российской молодежи в экстремистскую деятельность стало стратегическое планирование широкого комплекса мер – от мониторинга социальной обстановки в образовательных организациях и обучения педагогов навыкам реагирования на деструктивное поведение подростков до проведения занятий по противодействию методам вербовки в радикальные группы.

Меры в области государственной культурной политики направлены на противодействие пропаганде идей фашизма и неонацизма и особенно деятельности украинских радикальных структур, а также на гармоничную социокультурную интеграцию в российское общество присоединенных территорий и переселенцев с этих территорий.

В сфере международного сотрудничества противодействию экстремизму и терроризму планируется осуществлять на базе международных площадок (универсального и регионального формата), перечень которых определен в Стратегии, а также в рамках других межгосударственных объединений, при активной и ведущей роли России.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Наблюдающийся рост преступлений экстремистской направленности является многоаспектным по своей детерминации. С одной стороны, это результат активизации деятельности экстремистов в условиях сложившейся общественно-политической ситуации, с другой – результат совершенствования законодательства в аспекте криминализации экстремистских проявлений и повышения эффективности работы правоохранительных органов.
2. Действующие угрозы экстремистского характера напрямую определяют систему приоритетов и формируют иерархическую структуру стратегии противодействия экстремизму: от общих целей к конкретным задачам и направлениям деятельности.
3. Принятие обновленной Стратегии противодействия экстремизму в Российской Федерации свидетельствует о наличии четкого государственного подхода к построению комплексной и устойчивой системы безопасности, функционирующей на постоянной основе. Переход к бессрочному характеру документа стратегического планирования является прагматичным ответом на сложный и постоянно меняющийся характер экстремистских угроз.

¹Указ Президента Российской Федерации от 15 октября 2025 г. № 738 «О Концепции государственной миграционной политики Российской Федерации на 2026–2030 годы» // СПС КонсультантПлюс.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Кормазов А. В. Современные тенденции цифрового экстремизма и терроризма // Пробелы в российском законодательстве. 2023. Т. 16. № 4. С. 208–212.
2. Усманов И. М., Силаева Н. А. Противодействие экстремизму в условиях информатизации общества // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2022. № 1 (93). С. 168–175.
3. Пирогов А. И., Растимешина Т. В. Угрозы национальной безопасности России от экстремистских проявлений: сущность, условия возникновения и формы проявления // Власть. 2025. № 4. С. 155–163.
4. Омелина О. С. Сравнительный анализ Стратегии противодействия экстремизму до 2025 г. и проекта Стратегии противодействия экстремизму на период 2025–2036 гг. в Российской Федерации // Актуальные проблемы государства и права. 2024. Т. 8. № 4. С. 546–551.
5. Сагалакова Г. А. Проблема ксенофобии и экстремизма в современном мире // Известия Алтайского государственного университета. 2012. № 4-2 (76). С. 265–272.
6. Хованов И. С. Дифференциация понятий «экстремизм» и «экстремистская деятельность»: теоретические и прикладные аспекты // Аграрное и земельное право. 2024. № 11(239). С. 72–74.
7. Ковалев С. Д. Противодействие экстремизму в местах лишения свободы // Аграрное и земельное право. 2024. № 11 (239). С. 272–274.

REFERENCES

1. Korkmazov, A. V. (2023). Modern trends in digital extremism and terrorism. Gaps in Russian legislation, 16(4), 208–212. (In Russ.)
2. Usmanov, I. M., Silaeva, N. A. (2022). Countering extremism in the context of informatization of society. Bulletin of the Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, 1(93), 168–175. (In Russ.)
3. Pirogov, A. I., Rastimeshina, T. V. (2025). Threats to Russia's national security from extremist manifestations: the essence, conditions of occurrence and forms of manifestation. Power, 4, 155–163. (In Russ.)
4. Omelina, O. S. (2024). Comparative analysis of the Strategy for countering extremism until 2025 and the draft Strategy for Countering Extremism for the period 2025–2036 in the Russian Federation. Actual problems of State and Law, 8(4), 546–551. (In Russ.)
5. Sagalakova, G. A. (2012). The problem of xenophobia and extremism in the modern world. Proceedings of the Altai State University, 4-2(76), 265–272. (In Russ.)
6. Khovanov, I. S. (2024). Differentiation of the concepts of “extremism” and “extremist activity”: theoretical and applied aspects. Agrarian and Land law, 11 (239), 72–74. (In Russ.)
7. Kovalev, S. D. (2024). Countering extremism in places of detention. Agrarian and Land law, 11(239), 272–274. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Прокофьева Татьяна Вячеславовна

кандидат юридических наук, доцент

доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин

Института международного права и правосудия

Московского государственного лингвистического университета

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Prokofieva Tatyana Vyacheslavovna

PhD in Law, Associate Professor

Associate Professor, Department of Criminal Law Disciplines

Institute of International Law and Justice

Moscow State Linguistic University

Статья поступила в редакцию
одобрена после рецензирования
принята к публикации

30.09.2025
05.09.2025
09.10.2025

The article was submitted
approved after reviewing
accepted for publication

Сетевое электронное научное издание

ВЕСТНИК	VESTNIK
Московского государственного	of Moscow State Linguistic
лингвистического университета	University
Образование и педагогические науки	Education and Teaching
Выпуск 4 (857)	Issue 4 (857)

Над выпуском работали:
кандидат педагогических наук, доцент Л. В. Юркина
доктор психологических наук, доцент Т. И. Пашукова
кандидат юридических наук Т. П. Хребтова

Редакторы Н. Г. Павлова, М. М. Сингал
Компьютерная верстка: А. А. Алымов, Ю. Л. Герасимова, Г. П. Лопатина
Дизайн макета: А. В. Алымов

ФГБОУ ВО МГЛУ

Подписано в печать 29.12.2025
Усл. печ. л. 17,6. Формат 60х90/8
Заказ № 121/25

Адрес редакции:
119034, Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1
Тел.: (499) 245 33 23
E-mail: ipk-mglu@rambler.ru

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 5.1.3. Частно-правовые (цивилистические) науки
- 5.1.4. Уголовно-правовые науки
- 5.1.5. Международно-правовые науки
- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

«Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки» является преемником сборников научных трудов с 1940 года и, начиная с 2002 года, следующих выпусков «Вестника Московского государственного лингвистического университета»: «Лингводидактика», «Педагогическая антропология», «Педагогические науки», «Психологические науки», «Образование и педагогические науки», «Право», «Юридические науки».

© ФГБОУ ВО МГЛУ, 2025

Издание зарегистрировано 10 июня 2016 г. ЭЛ № ФС77-66050 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Доменное имя сайта: MSLU-VESTNIKEDU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВО МГЛУ

Перепечатка материалов возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.

Ссылка на издание обязательна.